

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
PROGRAMA DE MESTRADO**

Kleiber Gomes Reis

**O DIREITO DE CONHECER O DIREITO:
ELEMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA PARA A
CIDADANIA PARTICIPATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito, Programa de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do Grau de Mestre em Direito, Estado e Sociedade.
Orientadora: Thais Luzia Colaço

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

R375d Reis, Kleiber Gomes

O direito de conhecer o direito [dissertação] :
elementos de uma educação libertária para
a cidadania participativa / Kleiber Gomes Reis ;
orientadora, Thais Luzia Colaço. - Florianópolis, SC, 2011.
246 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-
Graduação em Direito.

Inclui referências

1. Direito. 2. Direito e política. 3. Sociologia
jurídica. 4. Cidadania. 5. Responsabilidade (Direito). 6.
Sociologia educacional. I. Colaço, Thais Luzia. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Direito. III. Título.

CDU 34

Kleiber Gomes Reis

O direito de conhecer o direito: elementos de uma educação libertária para a cidadania participativa

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Direito e aprovada em sua forma final pela coordenação do Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, na área Direito, Estado e Sociedade.

Banca Examinadora:

Presidente: Professora Doutora Thais Luzia Colaço (UFSC)

Membro: Professora Doutora Josiane Rose Petry Veronese (UFSC)

Membro: Professora Pós-Doutora Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega (UFG)

Coordenador: Professor Doutor Luiz Otávio Pimentel (UFSC)

Florianópolis-SC, 05 de agosto de 2011

Aos meus pais e meus irmãos por tudo que sou.

À Marília, minha eterna Camafeu!

Ao meu filho Oto, pedaço de mim, maior que eu!

Ao amor que dá vida e move tudo isso!

AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora Thais Luzia Colaço, pela liberdade, paciência, perspicácia, eficiência, disponibilidade e pelas críticas agudas e construtivas, agradeço com os mais sinceros sentimentos.

Aos membros do secretariado do Curso de Pós-Graduação em Direito: o meu muitíssimo obrigado!! Em especial à Scheila Moraes e à Telma Vieira, amigas que jamais esquecerei.

A todos aqueles que de alguma forma enriqueceram minhas ideias antes, durante e depois desse trabalho, sou muito grato.

E, é claro, aos meus tradutores juramentados Regina Dulce e Christopher Scott, auxílio imprescindível sempre a postos, mas não só por isso. Nunca conseguirei quitar essa dívida de gratidão!!!

APOIO FINANCEIRO

O presente trabalho contou com o inestimável apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Brasil), através do Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (CPGD/UFSC). O meu sincero agradecimento!

“[...] gratuito! Quereis dizer pago pelo Estado. Ora, quem paga o Estado? O povo. Portanto, o ensino não é ensino gratuito. Mas não é tudo. Quem se aproveita mais do ensino gratuito, o rico ou o pobre? O rico, evidentemente: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço.”

(Pierre-Joseph Proudhon, 1847)

“Ser humano é ser junto. É necessário negar a afirmação liberticida de que 'a minha liberdade acaba quando começa a do outro'. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre.”

(Mario Sergio Cortella, 2008)

RESUMO

A democratização do saber jurídico, esse é o cerne da questão. Enquanto a maior parte da população não possui um conhecimento consistente do direito, uma minoria, por deter o monopólio desse saber, tem em suas mãos as condições ideais para a utilização do direito como instrumento de dominação e de acumulação de riqueza. Por isso, em última instância, a concretização do direito de conhecer o direito nada mais é do que a potencialização das condições adequadas à transformação do próprio direito em um instrumento de libertação. Assim, três elementos emergem do tema: o direito, a Cidadania e a educação. Quanto ao primeiro elemento, tem-se uma análise de sua forma dominante, partindo do exame histórico da formação do Estado para, depois, se compreender como o estatismo jurídico alcança a supremacia na sociedade contemporânea ao ponto de regulamentar quase toda a vida social. Passando à crítica do pensamento estritamente científico, põe-se em evidência um direito descontextualizado, sobretudo por não ser produto da vontade da maioria. Com isso, algumas categorias do pensamento jurídico são analisadas – como a relação entre o direito e a moral – afim de demonstrar como sua especialização corrobora com esse monopólio. Por isso, também, um exame do segundo elemento se torna fundamental, pois o desenvolvimento de uma cultura de participação ativa, cotidiana e solidária é essencial. A partir de uma análise histórica, propõe-se um redimensionamento conceitual da Cidadania. Dentre algumas das análises empreendidas, vale destacar o potencial “multidimensionador” que o direito tem sobre a Cidadania e vice-versa. Nesse domínio, a matriz epistemológica do pensamento biocêntrico será de grande valia. É assim que emerge o terceiro elemento em toda essa discussão. Não há como pensar a difusão do saber jurídico senão através da educação. Aliás, em que pese à escola ser o foco principal desse estudo, não é o *locus* privilegiado, a relação ensino/aprendizagem ocorre em todos os momentos da vida. A socialização do saber jurídico se dá nas mais diversas esferas das relações sociais, a experiência relacional cotidiana, nesse domínio, é de grande importância, mas aqui nesse trabalho a preocupação maior é com a formação de crianças e adolescentes. Sendo assim, após a análise da pedagogia libertária, mormente aquela presente em Paulo Freire,

mas adentrando um pouco na filosofia da libertação de Enrique Dussel e no pensamento libertário de Lipiansky e Proudhon e no exame de outras metodologias do ensino – além da proposição de uma nova forma de avaliação –, põe-se em evidência os desafios e limitações de uma empreitada dessa natureza. Vale notar, ainda, a ausência de uma literatura especificamente jurídica sobre o assunto, o que exige um estudo interdisciplinar. Por fim, conquanto não seja uma ilação lógica e inevitável, o potencial libertário de uma educação para o direito e para a Cidadania é evidente, mesmo em se considerando o seu condicionamento ao campo político, ainda assim haverá a possibilidade de sua concretização por meio das lutas de libertação. Enfim, enquanto o direito for produto de uma minoria monopolista a justiça estará confinada na teoria, o direito de conhecer o direito é, portanto, condição de um direito justo e realmente democrático.

Palavras-chave: Crítica do direito estatal; Democratização do conhecimento jurídico; Cidadania participativa; Pensamento biocêntrico; Educação libertária.

ABSTRACT

The democratisation of legal knowledge; this is the kernel of the matter. So long as the greater part of the population does not possess consistent knowledge of the law, a minority, because they have a monopoly of this knowledge, have in their hands the ideal conditions for using the law as an instrument of domination, and for the accumulation of wealth. For this reason, in the final analysis, the realisation of the right to understand the law means nothing less than the creation of adequate conditions for the transformation of the law itself into an instrument of liberation. Given this, three elements emerge from the theme: the law, Citizenship, and education. With respect to the first element, we make an analysis of its dominant form, starting with an historical examination of the formation of the State so that we may, subsequently, understand how legal statism reached supremacy in contemporary society, to the point of regulating almost all aspects of everyday life. Turning to criticism of strictly scientific thinking, we reveal a de-contextualised legal system, especially because it is not a product of the will of the majority. In this respect a number of categories of legal thinking are analysed - such as the relationship between the law and morality - with a view to demonstrating how its specialisation supports this monopoly. In view of this, the examination of the second element becomes fundamental, because the development of a culture of active, daily, and mutually supportive participation is essential. Starting with an historical analysis, a conceptual re-dimensioning of the institution of Citizenship is proposed. Within some of the analyses undertaken it is worth highlighting the law's capacity to have multiple effects on citizenship, and vice versa. In this domain, the epistemological matrix of biocentric thinking will be of great utility. At this point the third element takes its place in the discussion. There is no way of thinking about the diffusion of knowledge other than through education. Furthermore, although the school is the principal focus of this study, it is not the privileged *locus*, as the teaching/learning relationship occurs in all moments of life. The socialisation of legal knowledge occurs in the most diverse spheres of social relationships; the daily relational experience in this area is of great importance, but here, in the current work, the major preoccupation is with the formation of children and adolescents. This being so, following an analysis

of libertarian pedagogy, especially that presented in the works of Paulo Freire, and entering somewhat into the philosophy of liberation of Enrique Dussel and the libertarian thinking of Lipiansky and Proudhon; and the examination of other teaching methodologies - not to mention the proposal of a new form of evaluation -, the challenges and limitations of an undertaking of this nature become clear. Furthermore, it is worth noting the absence of specific legal literature on the subject of educating children about the law; because of this it was necessary to make an interdisciplinary search within the area of education. Finally, although it is not a logical and inevitable inference, the liberating potential of providing an education about the law and Citizenship is evident. Even if one takes into consideration the dependency of that provision on the field of politics, there will still exist the possibility of it being achieved through struggles for liberation. In conclusion, so long as the law is the product of a monopolist minority, justice will, in theoretical terms, be confined; the right to knowledge about the law is, therefore, a condition for a just and really democratic legal environment.

Keywords: Criticism of statist law; Democratisation of legal knowledge; Participative Citizenship; Biocentric thinking; Libertarian education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
Capítulo 1 - A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA JURÍDICA: O QUE É E PORQUE CONHECER ESSE SABER?.....	31
1.1 O DIREITO E O ESTADO: A ORIGEM DO MONISMO ESTATAL.....	35
1.1.1 O Estado absolutista e a insurgência do Estado moderno.....	36
1.1.1.1 O direito no Estado absolutista.....	37
1.1.1.2 Um novo direito para uma nova forma estatal: a consolidação do monismo jurídico estatal.....	41
1.2 O ESTADO CONTEMPORÂNEO.....	48
1.2.1. Em síntese: os ciclos do monismo estatal.....	51
1.3 O DIREITO E A CIÊNCIA.....	54
1.3.1 O problema da norma fundamental.....	55
1.3.2 A ciência jurídica moderna e seus dualismos.....	57
1.3.2.1 Direito público e direito privado.....	58
1.3.2.2 Generalidade e abstração.....	61
1.4 A CIÊNCIA JURÍDICA <i>VERSUS</i> A ÉTICA: A SEPARAÇÃO OU A VINCULAÇÃO?.....	65
1.4.1 O direito e a moral: o problema da justiça.....	67
1.5 O DIREITO COMO FORMA DE DOMINAÇÃO SOCIAL.....	73
1.5.1 A pluralidade do poder.....	74
1.5.2 O Estado moderno: uma outra forma para a mesma dominação.....	77
1.5.3 O poder legislativo como detentor da produção do direito: o monopólio jurídico-estatal.....	78
1.5.4 Afinal, o que é o direito?.....	79
1.6 PORQUE CONHECER O DIREITO?.....	84
1.6.1 O diálogo necessário: o direito estatal moderno e o pluralismo jurídico contemporâneo.....	84
1.6.2 A fábula do tabuleiro: a reificação do cidadão frente o “jogo” social.....	86

Capítulo 2 – A CIDADANIA ANTES E HOJE: UMA ANÁLISE E O SEU REDIMENSIONAMENTO CONCEITUAL.....89

2.1 A CIDADANIA, SUAS RAÍZES MODERNAS E SEU HISTÓRICO NO BRASIL.....	93
2.1.1. Breves considerações acerca da relação entre Cidadania e direito no Brasil.....	97
2.2. T. H. MARSHALL E SEU MARCO TEÓRICO.....	107
2.2.1. A tríade dos direitos.....	110
2.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA.....	113
2.3.1 Os efeitos práticos desse ensino do direito Futuro cidadão, não! Por uma Cidadania da criança e do adolescente.....	120
2.4. A CIDADANIA MULTI-DIMENSIONADORA DO DIREITO.....	126
2.4.1 A Cidadania e o direito constitucional.....	127
2.4.2 A Cidadania e o direito administrativo.....	128
2.4.3 A Cidadania e o direito financeiro.....	128
2.4.4 A Cidadania e o direito penal.....	130
2.4.5 A Cidadania e o direito tributário.....	130
2.4.6 A Cidadania e o direito civil.....	131
2.4.7 A Cidadania e o direito do trabalho.....	132
2.4.7.1 O trabalho e o direito do trabalho na sociedade moderna.....	132
2.4.8 A Cidadania e o direito processual.....	137
2.4.9 A Cidadania e o direito previdenciário.....	138
2.4.10 A Cidadania e os microssistemas do direito.....	139
2.4.11 A Cidadania e a história do direito no Brasil.....	140
2.4.12 A Cidadania e o pluralismo jurídico.....	141
2.4.13 Brevíssima conclusão de momento.....	141
2.5. PARA ALÉM DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: A DIGNIDADE DA VIDA E O PENSAMENTO BIOCÊNTRICO....	143
2.6. DELIMITAÇÃO CONCEITUAL: UMA NOVA PERSPECTIVA.....	147

Capítulo 3 – O ENSINO DO DIREITO PARA ALÉM DE SEUS OPERADORES.....151

3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS GERAIS E JURÍDICOS.....	154
3.1.1 Aspectos gerais relativos à ciência da educação.....	155
3.1.2 Brevíssimo histórico sobre a educação no Brasil.....	156
3.1.3 Aspectos jurídicos da educação.....	163
3.1.3.1 Os direitos sociais.....	163
3.1.3.2 O direito essencial à educação.....	165
3.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....	172
3.2.1 A pedagogia libertária em Paulo Freire.....	172
3.3 OUTRAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS EM DISCUSSÃO.....	181
3.3.1 A pedagogia diretiva e seu pressuposto epistemológico.....	181
3.3.2 A pedagogia não-diretiva e seu pressuposto epistemológico.....	183
3.3.3 A pedagogia relacional e seu pressuposto epistemológico.....	184
3.3.4 Morin e os sete saberes.....	185
3.3.5 Por uma outra avaliação.....	187
3.4 A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITO NO BRASIL.....	191
3.4.1 Breve histórico do ensino do direito no Brasil.....	191
3.4.2 A importância do ensino do direito para além de seus operadores.....	193
3.4.2.1 A democratização do saber jurídico e os concursos públicos.....	196
3.4.2.2 O monopólio e o preconceito linguístico jurista.....	198
3.4.3 Alguns dados sobre o conhecimento jurídico: uma análise empírica em Maceió e Florianópolis sobre o direito estatal.....	202
3.5 A ESCOLA E A SOCIEDADE.....	207
3.5.1 A educação não está limitada à escola.....	208
3.5.1.1 A educação fora das escolas: em especial os meios tecnológicos.....	208
3.6 AS LIMITAÇÕES E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DIREITO E PARA A CIDADANIA.....	210

3.6.1 A esfera do social e do cultural.....	210
3.6.2 A esfera educacional.....	213
3.6.3 A esfera do intuitivo e do teórico.....	219
3.7 DESFECHO CAPITULAR.....	222
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 225
 REFERÊNCIAS.....	 233

INTRODUÇÃO

Pensar uma educação voltada ao direito e à Cidadania é, antes de tudo, pensar a educação como um todo. Além disso, pensar a educação é, antes de mais nada, pensar em seres humanos.

Em tempos de crise paradigmática torna-se premente o resgate de uma reflexão humanista em torno da organização da sociedade, especialmente para as ciências sociais. O direito, nesse terreno, tem forte domínio ocupando-se do regramento de uma infinidade de momentos da vida das pessoas.

É nesse cenário que se vão construindo uma série de discursos insurgentes de transformação das condições ora vigentes. O mundo ocidental que se sobrepõe e se impõe ao resto do mundo a partir da modernidade, hoje se encontra em franco processo de transformação. São essas as circunstâncias que permitem a emersão de proposições de cunho emancipatório tendentes à libertação.

Pensar a realidade social contemporânea, impregnada dos ecos da modernidade, traz inevitavelmente à discussão diversas questões referentes ao Estado e ao direito. Esses dois elementos, sob a égide do pensamento científico, são fundamentais à análise da organização e controle das sociedades.

É nesse sentido, pois, que surgem as questões jurídicas que serão discutidas ao longo desse trabalho. Essas reflexões brotam da necessidade de se entender como se dá o processo que confere preeminência à ciência jurídica em detrimento do mundo real. O direito estatal e a ideia de norma tomam, assim, lugar de destaque na construção ideológica dominante do jurídico por parte daqueles grupos hegemônicos que se apoderaram do Estado, essa constatação é imprescindível. Mas a ideologia é crença e, na luta pelo poder, torna-se parte na luta pela existência.

Por isso, num primeiro momento, o que se discutirá aqui serão os planos da eficácia e da validade jurídica. Como o estatismo jurídico surge e, com ele, como se concebe e se confere a legitimidade do direito que nasce a partir do Estado? Existe a participação popular nessa construção jurídica? Essas questões serão cruciais.

No plano da eficácia, o fato é que o direito nunca esteve tão distante das pessoas a que se destina e grande parte do problema reside no desconhecimento que a maior parcela da sociedade tem sobre o mundo jurídico. Essas são as condições ideais ao monopólio desse saber. Enquanto a imensa maioria detém pouquíssimo contato pedagógico com a forma dominante do direito, em contrapartida, uma minoria – por deter esse conhecimento – se apropria dessa forma de poder, justamente em razão do desenvolvimento dessa percepção, dessa consciência jurídica.

Além disso, outra discussão interessante deve ser travada no âmbito da validade jurídica. Quem são as autoridades competentes para a produção dessa normatividade, que na acepção dominante se expressa pelo direito positivo estatal? Quem decide os “ritos” que conferem juridicidade a tais normas? Essas mesmas autoridades são legítimas para tanto?

A apropriação e o monopólio do direito, por uma minoria sectária, por fim, acaba por destituir usos e costumes locais para impor a jurisdição do mais forte, como forma de imposição e manutenção do pensamento hegemônico.

É com base nesse pensamento que o tema central do trabalho vai surgindo. São todas essas questões que instigam a reflexão por sobre o direito, sobretudo quanto à sua efetividade.

Não há como pensar o direito como justiça, a participação da sociedade na gestão coletiva do Estado, a democracia participativa, o acesso à justiça etc., sem difundir o conhecimento jurídico. Porém, também não basta apenas democratizar esse conhecimento, a educação e o pensamento crítico, nesse domínio, são fundamentais para o despertar social da tomada de consciência do jurídico. Mas nem por isso essa é uma consequência lógica e obrigatória, tudo é possibilidade.

A reflexão epistemológica, assim, será o ponto de partida necessário à concepção libertária e biocêntrica em torno das questões relativas a esses temas (direito, educação, política, justiça). Essas duas matrizes epistemológicas são essenciais à reflexão em torno de uma nova cultura jurídica calcada na difusão dos saberes e no compromisso sócio-pedagógico individual e coletivo entre as pessoas.

Importante destacar, a propósito, que a liberdade (como fim) implica responsabilidade (como estado constante), quanto mais uma, mais a outra. O comprometimento, tão bem lembrado

por Paulo Freire, é condição essencial. Contudo, para haver comprometimento, antes é preciso estar criticamente consciente. Essa é aliás uma das fundamentações do direito de conhecer o direito que se baseia nos referenciais epistêmicos citados.

Com isso, se delineia, grosso modo, a ideia central desse trabalho: o ensino do direito e a potencialização das práticas de Cidadania a partir da escola.

A disseminação do saber acerca do direito e o despertar da consciência jurídica também serão pontos importantes desse estudo, vistos dentro de um contexto de desenvolvimento global das potencialidades humanas. Mas a ideia da participação, nesse pensamento, emerge como um elemento intrínseco e, portanto, inseparável.

Aliás, a gênese de todo o pensamento que instigou esse trabalho brota das reflexões sobre a Cidadania, em especial no seu relacionamento com o Estado – por isso, vale ressaltar, tanto um como o outro serão escritos de forma mais destacada, utilizando-se das iniciais em maiúsculo. Por outro lado, a opção da forma como se escreverão outros termos centrais provém do intuito de desconstruir qualquer ideia de superioridade semântica entre palavras. Por isso, também, o direito e outras palavras serão escritos com inicial minúscula. Portanto, Cidadania e Estado são assim redigidos por outro motivo, a significação, nesse terreno, é de ordem pessoal.

Como é sabido, hoje se tornou quase um modismo tratar da Cidadania e isso despertou a curiosidade para compreender como a doutrina brasileira – mas não apenas a jurídica – vem concebendo esse tema, mormente após a Constituição da República de 1988, ordem constitucional essa de mais alta relevância para a questão. Por isso, terá lugar aqui nesse estudo uma análise do desenvolvimento teórico acerca da matéria. Isso tudo, vale lembrar, sem deixar de lado sua face ativa, primordial, a da *práxis* cotidiana.

Entretanto, a análise que aqui se desenvolverá tem, como já dito, forte inclinação à defesa do ensino do saber jurídico (para além do ensino superior) face à atual realidade em que a maioria das pessoas se encontra desprovida da linguagem e da consciência jurídica – sobretudo estatal –, o que se torna grave quando se percebe que o direito moderno se tornou onipresente perante a sociedade sem que as pessoas tenham um conhecimento claro acerca das normas que regem a todo tempo

suas vidas, sem serem consultadas acerca de suas opções, sem ao menos compreenderem o real impacto desse direito sobre seus cotidianos. Esse desconhecimento da lei e do jurídico, diga-se a propósito, faz com que muitos brasileiros se sintam autênticos Josef K., do romance de Franz Kafka.

A rigor, na linha de Enrique Dussel, essa maioria constitui aqueles que estão do lado de fora, excluídos do direito, são os sem-direito. Por isso, urge conceber esse saber/poder como instrumento de luta, em face do direito dominador, repressivo, regulador. Pensar-se-á, assim, o direito como instrumento de emancipação.

Portanto, o tema não poderá prescindir do aspecto político que envolve, inexoravelmente, tanto o jurídico quanto o pedagógico.

Ademais, vale dizer, a escola não será vista como o *locus* privilegiado desse estudo, pois apenas se apresentará como o mais formidável espaço em termos de partida, porque a criança e o adolescente têm absoluta prioridade.

Do contrário, observada como o único caminho, acabaria por empobrecer a amplitude dos meios de ação das práticas pedagógicas de socialização do direito, o que corroboraria com uma concepção excludente, pois não são poucos aqueles que ainda não têm acesso à educação.

Mesmo assim, não se pode esquecer que os círculos de cultura de Paulo Freire, o Projeto educacional professores da família do governo do Estado de Minas Gerais, as escolas itinerantes do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra, são alguns dos tantos exemplos de que a escola (tradicional), não é o único espaço geográfico reservado à educação. Aliás, o cotidiano vivido é um incessante processo educativo (ensino/aprendizagem), ninguém jamais vai dormir sendo o que era quando acordou.

Além disso, cumpre anotar que participação e sentimento de Cidadania é fenômeno individual e coletivo espontâneo e que, portanto, não se ensinam a partir de fórmulas pré-estabelecidas, encaixotadas dentro de uma disciplina. A função do educador é direcionar certos conhecimentos ao pensamento crítico e engajador. É, com isso, participação e sentimento paulatinamente construído e não transmitido. Não dá simplesmente para se criar uma matéria e ensiná-la.

Porém, dessa discussão um problema virá à tona se

apresentando como uma limitação dessa possibilidade democratizadora. Como pensar a relação entre sociedade e Estado na transformação da educação tradicional se as condições políticas que estabelecem a forma institucionalizada e impositiva do ensino são em grande medida condicionadas pelo discurso dominante que, em última instância, também domina o próprio ente estatal?

Talvez por essa razão se poderá verificar a predominância de uma educação voltada para a formação de um exército de trabalhadores. O roubo do tempo de existência, através da ideia da necessidade do trabalho, é a expressão máxima da escravidão contemporânea, além de ser um dos mais importantes obstáculos para a concretização efetiva da participação da sociedade, globalmente considerada, em sua própria organização.

Na dialética entre a ordem e o movimento, no sentido empregado por Georges Burdeau, se pode verificar a importância do fortalecimento da sociedade para que ela possa fazer parte desse jogo constituinte do poder estatal, político e, portanto, social. Por isso, a esfera extraestatal, concomitantemente, fará parte de todas essas reflexões.

Quanto às questões especificamente voltadas a esse estudo, vale de início destacar o objetivo geral e os objetivos específicos. Aquele será verificar se é possível uma nova concepção de direito e de Cidadania a partir da inclusão de conteúdos jurídicos e de uma prática cidadã na escola. Esses últimos serão: analisar o direito – sobretudo o direito estatal; demonstrar a sua produção monopolista e descontextualizada, além da consequente distância da população acerca desse tema; demonstrar a evolução histórica da Cidadania e propor uma nova concepção sobre o tema; analisar a importância da democratização do saber jurídico; e, por fim, pensar o ensino jurídico na escola.

No que tange à hipótese, a partir da análise histórica do direito e da Cidadania (desde a concepção revolucionária liberal, com a Declaração dos direitos do homem e do cidadão em 1789, passando pela Declaração dos direitos humanos de 1948 e, hoje, com a evidenciação de novas Cidadanias), pode-se verificar o esgotamento do conceito tradicional de Cidadania e a emergência de novas formas de manifestação comunitária, social, participativa.

Com isso, buscar-se-á o seu redimensionamento reconhecendo um espectro de abrangência muito maior e que, por isso, não se limita a esfera do estatal instituído. Ela diz respeito às várias instâncias do cotidiano. Justamente por esse fato propõe-se a democratização do saber jurídico para além dos seus operadores, a partir da escola, especialmente.

Logo, conhecer o direito possibilita a tomada de consciência do jurídico e um dos seus grandes efeitos é, pois, a potencialização do pluralismo jurídico e de uma democracia participativa calcados na Cidadania plena.

A problemática desse trabalho girará em torno da seguinte questão: será que é possível uma nova concepção de Cidadania e uma tomada de consciência do jurídico a partir da inclusão de práticas democráticas e de conteúdos jurídicos na escola?

Além disso, vale notar que a metodologia que se empregará nesse trabalho tem forte realce dedutivo, partindo-se da técnica bibliográfica. Entretanto, numa pequena parte se utilizará do método indutivo. Isso se dará no momento da exposição de alguns dos resultados de uma pesquisa – que ainda se encontra em andamento – e que terá por objetivo expor alguns dados sobre o conhecimento popular acerca do direito estatal. Talvez essa pesquisa de campo e a análise quantitativa e qualitativa dos dados, em si, não digam muita coisa, no entanto darão uma dimensão das proporções reais dessa temática.

A teoria de base tem fundamento eminentemente interdisciplinar e parte da pedagogia libertária encontrada na obra de Paulo Freire, principalmente em “Educação como prática da liberdade”, mas que também se evidencia em outros textos, como se verificará mais detalhadamente no terceiro capítulo.

Assim, torna-se importante observar que toda a investigação desenvolvida nesse trabalho será aqui exposta dividindo o estudo em três partes.

De início, no primeiro capítulo as atenções se voltarão para o direito e para o Estado. Assim, a partir de uma narração histórica da evolução das formas estatais, tentar-se-á demonstrar como o direito consegue assumir um lugar de primazia na organização não somente do próprio ente estatal, mas também de toda a sociedade.

Com isso, será interessante expor algumas das consequências a que a modernidade impõe ao pensamento

jurídico, sob o rótulo do conhecimento científico, tornando-o hiper-especializado e, assim, cada vez mais distante da sociedade, a sua fonte primordial. Por isso, algumas breves considerações sobre a norma fundamental e sobre certos dualismos terão importância na demonstração dessa apropriação do direito pelo campo científico.

Também farão parte dessas análises algumas considerações sobre a justiça, no cotejo entre o direito e a moral. Passando-se, assim, ao exame do direito como forma de dominação, fazendo-se certas observações sobre a questão da pluralidade das instâncias de poder.

Por fim, proceder-se-á a delimitação conceitual acerca da concepção de direito que aqui se quer estabelecer. Com isso, se finalizará esse capítulo a partir de uma argumentação sobre a importância de se conhecer o saber jurídico – tanto o institucionalizado como o não-institucionalizado.

No segundo capítulo, a análise se voltará para as questões e problemáticas advindas da Cidadania. Aliás, até hoje efetivamente concebida, no plano jurídico-teórico, apenas sob o seu aspecto formal.

Essa parte terá início a partir da análise histórica do tema, tendo como ponto de partida a modernidade, sobretudo no que respeita à formação do Estado brasileiro. Depois, tornar-se-á inevitável adentrar na teorização realizada por T. H. Marshall, marco teórico de praticamente todos os estudos ocidentais sobre o tema.

Com isso, serão também expostas algumas reflexões acerca da relação entre a educação e a democracia, dada a forte relação que a ideia de participação possui no trato dessa questão. Também será de grande importância salientar a necessidade de se pensar uma Cidadania das crianças e adolescentes, afim de explicitar uma *práxis* potencializadora da juventude participativa e historicamente situada. Costuma-se, pelo menos no direito, caracterizar a criança como “pessoa em desenvolvimento”, mas qual pessoa não está a se desenvolver? A criança está, na verdade, numa fase especial do desenvolvimento. Aliás, esse desenvolver perdurará enquanto houver vida.

Depois, será demonstrada a capacidade que a Cidadania tem de “multidimensionar” seu próprio conteúdo através do direito e vice-versa. Posteriormente, as análises passarão a se concentrar numa questão epistemológica de fundamental

importância, o pensamento biocêntrico. Por último, chegará o momento de se proceder ao redimensionamento do próprio conceito de Cidadania.

O terceiro capítulo, por sua vez, estará concentrado nas questões que se referem à educação e à sua importância na relação tanto com o saber jurídico quanto com as práticas de Cidadania, no que respeita à democratização do direito.

Primeiramente, será abordada a questão da educação brasileira em seus aspectos gerais e jurídicos. Depois, as análises partirão para a teoria de base que se concentrará na educação libertária de Paulo Freire, outro referencial epistemológico de mais alta relevância. Depois, outras propostas pedagógicas serão abordadas na discussão sobre a transformação da concepção tradicional da educação brasileira.

Em outro momento, serão feitas algumas observações acerca da correlação entre a educação e o direito. Sendo assim, serão abordadas algumas das análises e conclusões obtidas através da pesquisa empreendida ao longo desse estudo trazendo alguns dados para a discussão maior que é a democratização do saber jurídico e o desenvolvimento de uma cultura de participação ativa na sociedade. Logo após, será parte desse capítulo algumas análises acerca da relação entre escola e sociedade. Com isso, finalizando essa parte, será o momento de expor alguns dos vários desafios e limitações da proposta que move todo o trabalho.

Romper com a visão de que o direito é um fenômeno estritamente técnico-científico é um processo complexo e envolve decisivamente uma pluralidade de saberes, além da política, economia, ética, história, cultura etc. Ou seja, o jurídico não é um fenômeno puramente autônomo. Por isso, as concepções de direito que brotam da ciência não podem prescindir da realidade social e, para tanto, o reconhecimento de práticas diversas, bem como a socialização do saber jurídico são inestimáveis ao se pensar o próprio direito e a justiça. Se a defesa, realizada por cada um, de seu direito é (no fundo) a defesa do direito, como lembra Rudolf von Ihering, como defrontar esse fato com o próprio desconhecimento da lei? Será preciso, portanto, politizar o jurídico mediante sua democratização.

O direito hoje é, pois, um ponto de decisão para a sociedade, porém sua faceta dominante não nasce dela como

um todo, mas de uma minoria. A crise do direito e do Estado, na verdade, revelar-se-á como um período de transição, um momento de reformulação de valores e de emergência de uma nova fase cultural.

Serão os seres humanos capazes de viver em sociedade sem a onipresença do direito, sem um texto constitucional? As páginas que se seguirão, aqui nesse estudo, deverão ser lidas sob o crivo dessa questão.

Todavia, não se trata de excluir ou combater o direito dominante, ou melhor, a forma de impor uma “ordem” jurídica de forma predominante. Que o pensamento dominante seja o manifestado pelo Estado, mas que seja porque a maioria das pessoas em sociedade (consciente e responsavelmente) assim deseja e assim faz. Não se poderá esquecer, pois, que o direito é meio.

Por isso, todo esse trabalho tem como fito pensar sobre alguns elementos que surgem da análise do direito fundamental de conhecer o direito. Pois, desde o momento em que se estabeleceu a ideia de contrato social com Rousseau o homem foi alçado à condição de cidadão sem ao menos ter o direito de escolher e de conhecer os termos desse contrato, que dirá de participar de sua formulação.

Interpelar-se-á, com isso, à responsabilidade do Estado e de todos os que detêm o conhecimento sobre o jurídico para o compromisso com a democratização desse saber, o que é fundamental para o próprio direito. Esse é um imperativo de justiça.

Capítulo 1 - A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA JURÍDICA: O QUE É E PORQUE CONHECER ESSE SABER?

Pensar o direito e sua relação com a Cidadania a partir de uma perspectiva pedagógica de democratização da produção e difusão de seu saber e de suas manifestações práticas conduz ao exame de uma série de questões importantes.

Inicialmente, as discussões que se travarão ao longo dessas páginas necessariamente girarão em torno do conceito de direito. Como se sabe essa questão remonta há mais de vinte séculos da história da humanidade.

Além de sua complexidade, não se pode ignorar sua multiplicidade intrínseca. Diversas são as possíveis abordagens teóricas em torno do tema e imersa em cada uma das suas variações também lhe é própria uma diversidade interna, ainda assim, também, são as suas manifestações práticas.

Dentre as opções de abordagem possíveis acerca do tema central do trabalho, ao se estabelecer uma análise das correlações entre o direito e a Cidadania, opta-se por iniciar esta parte percorrendo sobre o direito evidenciando como se compreende o mundo jurídico para, assim, mergulhar nas reflexões acerca da Cidadania e das possibilidades prático-teóricas de suas formas emancipatórias.

Com isso, buscar-se-á a delimitação da compreensão do fenômeno jurídico que constitui e dá vida ao direito. A ciência jurídica, vale dizer, fará parte de um saber mais amplificado que se manifesta de formas as mais diversas, para além do científico, mas que por ele é captado e identificado como práticas alternativas, espontâneas e até mesmo antijurídicas.

No que tange ao estritamente científico, como se verá mais adiante, as reflexões em torno do conceito de direito podem ser divididas em dois grandes eixos que por sua vez podem ser denominados eixo positivista e eixo não-positivista.

Cabe observar, não obstante as várias possibilidades, que essa opção é de cunho instrumental e, assim, trata-se de uma opção didática. Isso por que cada indivíduo pode ter sua própria maneira de compreender as formas de manifestação do jurídico, ainda mais quando se trata de pessoas que não possuem o conhecimento sobre o pensamento jurídico dominante, científico, altamente abstrato. Na busca pela

inteligibilidade, ao acesso democrático do saber jurídico, tentar-se-á abordar o assunto do modo mais pedagógico, abrangente e sistematizado possível.

Para essa discussão, ademais, a ideia de norma é fundamental, pois implica uma concepção crítica por sobre o direito de tal monta que o conduz à indagação última da natureza de seus elementos essenciais. Justamente, por isso, também pressupõe enveredar-se por entre algumas oposições e dicotomias existentes, como o direito e a moral, evidentemente, sobretudo, no que toca o direito justo e a sua legitimidade e pertinência dentro da ciência jurídica.

Nesse contexto, buscar-se-á traçar uma argumentação – no que tange ao seu alcance, à sua significação quando se refere à justiça e à lei – entre o jurídico e o “estritamente jurídico”. Ou seja, buscar-se-á uma reflexão do conceito de direito como justiça e como ordenamento jurídico, ser e dever-ser para, com isso, demonstrar e pensar outras formas de juridicidade latentes na sociedade.

Entretanto, em que pese todo o embate teórico sobre o alcance conceitual, tal empreitada parece não inspirar êxito, frente à sua longevidade e dinâmica. Justamente por isso, tentar-se-á demonstrar que qualquer pretensão conceitual deve reconhecer seu caráter efêmero, seu inafastável elemento de transitoriedade. Pois, deve-se partir ao exame desse conteúdo a partir da ponderação acerca das seguintes questões: é impossível conceituar o direito ou sua conceituação é processo fluido e por isso constantemente modificado/modificável? Que concepção de direito interessa, que direito é esse, ele serve para quê?

Ainda , por isso, tais reflexões implicam o reconhecimento de um espectro jurídico amplificado para além do direito posto, pretensamente puro e universal, pois o direito comporta, também, aquelas formas espontâneas, extra-estatais e plurais, muitas vezes silenciadas, mas que ainda assim se manifestam, por várias maneiras, acabando por influenciar a constituição inclusive do direito em sua forma dominante.

Com isso, torna-se interessante entender, ao longo da modernidade¹ (aqui se trata do que seria o direito hoje), como o

1 Logo de início, não se pode deixar de observar, conforme as lições de Enrique Dussel, que aqui se compreende a modernidade a partir de uma perspectiva

direito tem sido concebido prática e teoricamente. Para tanto, terá importância fazer-se algumas considerações acerca do surgimento e, portanto, formação dos Estados-nação ocidentais para se compreender como desde então o direito conquistou seu lugar de proeminência na organização, sobretudo política, da sociedade dada à inegável predominância do monismo estatal. Não há como abordar tais questões sem a compreensão clara de como se dá o processo de monopolização do jurídico por parte do poder político estatal.

Sendo assim, faz-se necessário perceber, nesta parte inicial, como se dá a origem e formação dos Estados, desde o Estado absolutista e a insurgência do Estado moderno para, enfim, tentar entender o Estado tal qual hoje é percebido e, com isso, poder-se compreender melhor como se concebe o discurso jurídico predominante e como se dão as críticas à sua concepção científica e às suas manifestações práticas. Para isso, utilizar-se-á também uma breve análise histórica do direito e do Estado, bem como dos ciclos do estatismo jurídico. Num outro momento, após ter-se demonstrado – do ponto de vista histórico – como o direito passa a ter lugar determinante na estruturação do Estado moderno, passa-se a uma análise acerca da ciência jurídica.

Sobretudo no que tange o positivismo jurídico, serão abordados alguns temas relevantes quanto a essa ideologia jurídica como forma de demonstração da predominância de uma visão cientificista. Para isso, tomaram-se algumas dicotomias – o público e privado e a generalidade e abstração, por exemplo –, para mostrar como as discussões sobre o direito acabam se ocupando por demais com a teoria afastando de seu espectro cognitivo outras fontes (o ético, o político e o social) como forma de legitimação da busca de sua pureza. Mais adiante,

crítica. Por isso, em oposição à filosofia hegemônica do norte global, se pode concebê-la de duas formas. A primeira, a “modernidade eurocêntrica”, é aquela que pretensamente descreve suas características ou denominações como sendo exclusivamente europeias. E a outra, e é essa que interessa, define-se como “modernidade mundial”. Essa concepção se aproveita dos elementos essenciais daquela modernidade do centro, reconhecendo, entretanto, “que muitos dos fenômenos atribuídos exclusivamente ao ‘desenvolvimento’ da subjetividade europeia, serão determinações e contradeterminações de sua posição central em relação a certa *periferia*”. DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005, p. 84. Por isso, vale dizer, o descobrimento se torna “invasão”, o enriquecimento se torna “roubo” etc.

estabelece-se uma discussão acerca das relações do direito com a moral e à análise teórica acerca da vinculação ou não entre esses dois institutos. Esse embate tem sua importância na medida em que se abordam as questões relativas à justiça, tema caro tanto ao direito como à ética.

No desenvolvimento desse capítulo, posteriormente, chega-se a um ponto importante, abordar-se-á as questões relativas ao direito como poder e como forma de dominação. Partindo da análise do poder, em suas formas plurais, tenta-se demonstrar como o direito pode ser e é utilizado como instrumento de controle e dominação das sociedades, por exemplo, a partir do monopólio do poder legislativo.

Por fim, na última parte deste primeiro capítulo estabelecem-se argumentos com o fito de potencializar a necessidade de se conhecer o direito.

1.1 O DIREITO E O ESTADO: A ORIGEM DO MONISMO ESTATAL

As considerações que devem ser feitas com relação ao direito moderno e à sua posição de destaque na organização e controle das sociedades ocidentais, mediante o poder estatal, são melhor esclarecidas quando se entende o surgimento da ideia e a conseqüente materialização do Estado-nação e, com isso, como se dá a monopolização do direito pelo campo estatal.

O direito nesse processo histórico deteve grande importância na medida em que se reconstrói como, inicialmente, uma forma de controle eficaz do poder político, ou seja, das ações daqueles que promoviam a administração da coisa pública, como o instituto regulador da criação das leis e, por fim, como instrumento de aplicação das normas de regulação e resolução dos conflitos sociais, sejam individuais ou coletivos, que acabava por pretender o controle e organização da sociedade.

Nesse ínterim, portanto, faz-se necessário entender como se deu o processo pelo qual o direito – enquanto sistema normativo, ordenamento jurídico – ganha força como instrumento de limitação do exercício do poder político e como controle social. Em outras palavras, torna-se inevitável entender como se dá a sua primazia ao passo que se consolida como instrumento regulador das dinâmicas sociais na vida cotidiana por meio de um poder político detentor de grande influência na vida da sociedade, mediante o poder personificado no Estado, detentor da força, da coerção e da sanção.

Assim, a Europa, o “centro” – o mais “avançado” –, impõe ao mundo paulatinamente uma racionalidade jurídico-científica como o meio mais apropriado para a investigação do direito legitimando, com isso, a normatização da vida individual e coletiva em sociedade. Através da importação dos modelos jurídicos lá concebidos e forçosamente implantados nos países do capitalismo periférico. Esse processo tem relevância e fortes reflexos até hoje.

Contudo, o direito contemporâneo, herdeiro direto daquele da modernidade, demonstra agora seu esgotamento, o modelo lógico-formal, ideal, positivista, da mais alta cientificidade (pelo menos em pretensão) não consegue mais dar conta dos problemas atuais. Sobretudo em face do mundo globalizado.

Ainda, mesmo por todas estas possibilidades, nem mesmo assim, o direito positivo e oficial, institucionalizado no ente estatal, pode evitar outras formas de expressão de normatividade presentes na sociedade, o que sempre será espontâneo, amplitude própria do jurídico.

É nesse toque que se vão delineando as concepções jurídicas que aqui neste tópico se quer discutir.

1.1.1 O Estado absolutista e a insurgência do Estado moderno

Sob uma ótica jurídico-política, a ideia de Estado² – enquanto delimitação territorial soberana e centralizadora – amadurece em fins da Idade Média com o surgimento dos Estados absolutistas. “Por força da soberania absoluta, o interior de um Estado foi delimitado rigorosamente em relação ao espaço interior dos outros Estados.”³ Esse processo se dá a partir da legitimação do poder político do grupo que detinha, efetivamente, o controle de populações inteiras em determinada dimensão espaço-territorial. Surge, sobretudo, pelo esforço prático-teórico da centralização de tal poder político transformando as dinâmicas sociais e amalgamando uma diversidade de modos de vida comunitários, sob a égide da unidade territorial.

O Estado territorial e centralizador foi a única forma de estabilização e estruturação duradoura do sistema de Estados na Europa e que mais tarde, como Estado nacional, sedimenta as bases para o capitalismo, em escala global, como sistema econômico.⁴ Tal transformação se consubstancia através da busca pelo fim das guerras civis – sobretudo religiosas – que emergem desse processo.⁵ O poder político, nesse período, como é sabido, está centralizado em apenas uma única instituição, a monarquia – a partir da fundamentação metafísica

2 Como já se afirmou, a análise que aqui se estabelece, acerca do Estado, limita-se à observação do Estado Moderno e dos processos que ocorreram e ocorrem no mundo ocidental.

3 KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999, p. 40.

4 HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre a validade e a faticidade. V. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 281.

5 KOSELLECK, op. cit., p. 19.

do monarca –, socialmente legitimada pela nobreza e clero que impunha seu jugo à toda sociedade. Esse poder é, pois, legitimado por uma concepção divina, seu detentor é o chefe “natural” e, sendo assim, contém um elemento político-sociológico segregador de estratificação.

Assim se dá a legitimação do senhor absoluto, do soberano, do rei que por desígnio de um deus a todos submetia. A esse senhor cabia não apenas o governo de seu território, mas também dizer qual era o direito e como ele deveria ser aplicado. Era, portanto, detentor do poder legiferante e jurisdicional. Sendo assim, o fundamento prático de validade desse direito residia na sua origem e manifestação divina, era, portanto, teológico e metafísico, “o que o rei diz é lei”.

Todavia, a história europeia mostrou que tal forma de manifestação política clamava por restrições e descentralizações. É assim que vão surgindo os ideais modernos de tripartição dos poderes e a consequente limitação desses poderes pelo direito institucionalizado por via estatal.

1.1.1.1 O direito no Estado absolutista

O período da história ocidental que compreende o declínio do medievo é um período de profundas mudanças na sociedade europeia. Trata-se, sobretudo, de uma transição das formas de poder e de centralização do poder político.

Como é sabido, a Idade Média é marcada por um sistema de sociedade baseado na servidão. As relações de poder, geralmente, resumiam-se às relações estabelecidas entre os detentores de terras e os seus servos, portanto, a instituição da propriedade da terra detinha grande significação, o poder político e jurídico manifestava-se, especialmente, em âmbito local.⁶

Ao mesmo tempo em que existia uma infinidade de micro-poderes políticos – cada um deles peculiar à sua realidade – divididos nas diversas unidades territoriais (os feudos), também

6 Nesse sentido, ver: WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito**. 3. ed., rev. e atual. São Paulo: Alfa-Omega, 2001, p. 27. Não por acaso, vale dizer, ainda, que a instituição da propriedade, sobretudo a territorial, detém até hoje grande importância no mundo jurídico.

assim se dispunha o direito enquanto forma de poder. Sob este aspecto jurídico, o elemento mais essencial do direito medieval era seu caráter costumeiro e pluralista.⁷

Ainda, não se pode esquecer, como lembra Michel Foucault, que essas justiças “eram fonte de riqueza, eram propriedades.” Era, pois, um conjunto de instituições dependentes ou controladas pelo poder político que substituiu o então defasado tribunal arbitral. Dois mecanismos foram determinantes nessa mudança. O primeiro fora a fiscalização da justiça que aplicava multas, ordenava confiscos e sequestros de bens, as custas do serviço e até gratificações de toda sorte. “Fazer justiça era lucrativo.” Quando o Estado carolíngio se desmembra os senhores feudais não somente utilizam as justiças como meio de apropriação e coerção, eram fonte de fortuna.⁸

O segundo mecanismo fora a ligação entre as justiças e a força das armas. Para que o soberano instaurasse a “paz” – com o fim das guerras particulares sendo substituída pela “justiça obrigatória e lucrativa” – era preciso uma força militar forte o bastante. Assim, com a estabilização da situação, se instala a extração “fiscal e jurídica”.⁹

Não obstante, como explica Foucault, na França e na Europa Ocidental, “o ato de justiça popular é profundamente anti-judiciário e oposto à própria forma do tribunal.”¹⁰ Delatando, assim, a insatisfação popular em relação ao judiciário da época.

Mesmo procedendo ao reconhecimento da importância que o direito da igreja (o direito canônico)¹¹ possuía na atividade jurisdicional em grande parte da Europa, não se pode ignorar que em cada unidade territorial o senhor feudal (o suserano) detinha, ao mesmo tempo, tanto o poder legiferante, como o poder jurisdicional – cuja aplicabilidade se dava às relações de

7 Ibid., p. 28. Veja também, sobre esse período: HESPAÑA, Antônio M. **História das instituições**. Coimbra: Almedina, 1982, p. 81-112.

8 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. 42.

9 Ibid., p. 42-43. Ver também: FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003, p. 65-67.

10 Ibid., p. 43.

11 Sobre esse tema, veja, por exemplo: CASTRO, Flávia Lages de. **História do direito geral e Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003, p. 132-143; GILISSEN, John. **Introdução histórica do direito**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986, p. 133-160.

vassalagem e servidão –, além disso, é claro, também detinha o poder administrativo de suas terras.

Vale notar, a propósito, que o direito canônico foi o único direito escrito que perdurou toda a Idade Média¹², o que mais tarde – diga-se de passagem – vai explicar, juntamente com o ressurgimento dos estudos sobre o direito romano, sua forte influência no processo de codificação dos ordenamentos jurídicos estatais modernos, sob a égide da dogmática jurídica.

Essa realidade social implica um inevitável pluralismo jurídico, próprio da fragmentação territorial dessa época, pois a região se encontrava retalhada em inúmeros espaços de relação social, política, econômica, jurídica, cultural etc. Sendo assim, pode-se afirmar que o costume local era a fonte primordial do direito feudal.

Vale observar que essa fragmentação territorial, marca incontestemente da Idade média, é produto das dinâmicas sociais ocorridas em período anterior.

Sem a intenção de adentrar nas temáticas concernentes ao Império romano, torna-se importante destacar que, tendo a Idade média surgido como período histórico e social subsequente ao declínio desse império, essa fragmentação jurídica e territorial, aqui analisada, fora fruto de um processo de “distribuição” de terras dos proprietários aos escravos.

Foi o colapso da sociedade escravagista que fez com que os proprietários deixassem de se ocupar de forma direta com a “manutenção de seus escravos, distribuindo-os em lotes de terras a fim de que se auto-sustentassem através do recolhimento do excedente de produção.”¹³

Todavia, a despeito de toda mudança que isso acarretou, não se pode perder de vista que a “emancipação na sociedade romana é antes um gesto simbólico do que uma mudança efetiva de situação social.”¹⁴

Pode-se dizer que foi assim que se deu origem ao modo feudal da servidão. Contudo, o processo em que se dá a queda do Império romano, não fora tão simples, várias foram suas

12 MARTINS, Argemiro Cardoso Moreira. O direito romano e seu ressurgimento no final da idade média. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos da história do direito**. 4. ed., rev. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 193.

13 Ibid., p. 185.

14 PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **A história da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 88.

condicionantes até a sua consubstanciação total através das invasões e fragmentações da sociedade, principalmente por nórdicos e germânicos.

Essas condições foram determinantes para que, na Europa, se iniciasse um processo de concentração dos poderes em uma única instituição, o monarca. Fora um projeto de unificação territorial que possuía como estratégia última a centralização do poder político, administrativo, legiferante e jurisdicional.

Tal empreendimento não se deu apenas na prática social e política da sociedade, quer dizer, das sociedades europeias, um grande esforço teórico marca todo esse processo, sobretudo no campo da filosofia política e do direito. Thomas Hobbes¹⁵ é considerado o grande pensador dessa época, no que tange à legitimação do poder e do Estado absoluto, alcançando talvez a sua forma teórica mais bem acabada. “O Leviatã é, ao mesmo tempo, causa e efeito da fundação do Estado.”¹⁶ Para Hobbes, todos os indivíduos deveriam ceder parcelas de suas liberdades ao Estado.¹⁷ Ocorre que todo o Estado àquela época estava personificado no senhor absoluto. Segundo Norberto Bobbio, ademais, tal doutrina – exemplo perfeito do positivismo jurídico – gerou uma mudança radical no jusnaturalismo clássico ao vincular a justiça ao direito estatal.¹⁸ Bobbio explica que para Hobbes “quando surge o Estado nasce a justiça”.¹⁹

Nesse passo, surge o Estado absolutista, legitimado segundo a ideia de que o poder, mormente político, estava predestinado à pessoa do monarca por razões divinas, sua fundamentação moral e política residia no desejo de paz e de poder.²⁰

Como todo o poder, agora, convergia para uma única

15 Veja: HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

16 KOSELLECK, op. cit., p. 32.

17 GOMES, Luiz Flávio; VIGO, Rodolfo Luis. **Do estado de direito constitucional e transnacional: riscos e precauções: navegando pelas ondas evolutivas do estado, do direito e da justiça**. São Paulo: Premier Máxima, 2008, p.17. Nesse sentido, ver também: BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. 4. ed., rev. Bauru, SP: Edipro, 2008, p. 60.

18 Ibid., 2008, p. 59.

19 Ibid., p. 60.

20 KOSELLECK, op. cit., p. 26. Ver também: BOBBIO, op. cit., 2008, p. 60.

pessoa, cabia ao soberano o destino de toda a população. Em suas mãos estava concentrada a administração do território, bem como a criação e aplicação das leis, essas condições possibilitaram a prática de um poder arbitrário e ilimitado.

Com o desenvolvimento das ideias iluministas uma nova forma de pensar a sociedade europeia começa a eclodir. A contestação do, então, atual estado de coisas provoca um outro período de transição das formas de poder e de poder político. Interessante observar, por isso, que as próprias ideias iluministas surgiram a partir do Absolutismo, de início como produto deste, mas depois como a razão para a sua decadência.²¹

1.1.1.2 Um novo direito para uma nova forma estatal: a consolidação do monismo jurídico estatal

O Estado, tal qual se conhece hoje, tem fortes raízes no período que se sucede ao Absolutismo. Os ideais iluministas trazem consigo uma nova forma de conceber o mundo, rompendo com o mundo antigo e inaugurando uma nova fase, a modernidade.

Como se pode perceber, essa transformação se dá – em última instância e sob o aspecto político –, ao mesmo tempo, em razão dos abusos do poder político centrado no monarca e devido ao acúmulo do poder econômico dos comerciantes inclinados ao mercantilismo burguês e capitalista.

Enquanto o feudalismo entra em franco declínio, “instaura-se o Capitalismo como novo modelo de desenvolvimento econômico e social em que o capital é o instrumento fundamental da produção material”.²²

Ou seja, de um lado, tem-se a realeza e os nobres que detinham poder político, mas não possuíam de fato (“só por direito”) o poder econômico – posto que dependiam dos recursos oriundos dos tributos cobrados da sociedade, mormente da burguesia emergente –, de outro lado, havia uma classe de ricos comerciantes detentora do poder econômico, mas sem o controle efetivo do poder político – já que esse poder era em maior parte

21 Ibid., p. 19.

22 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 29.

hereditário e calcado num direito divino e, por isso, extremamente limitado. Assim é que se dão as bases das revoluções burguesas, sobretudo pelo desejo de apropriação do poder político e, portanto, dos destinos da sociedade. Todavia, não há como não reconhecer que fora um processo muito mais complexo e que envolvia a emergência da sociedade burguesa, do novo modo de produção capitalista, a supremacia ideológica de cunho liberal-individualista e a reorganização institucionalizada do poder através do Estado moderno burocrático.²³

Pode-se dizer que fora o período de paz interna proporcionado pelo advento do Estado Absolutista o responsável pelo estabelecimento das condições necessárias para o desenvolvimento da burguesia.

O embate político que se dá entre esta e a realeza fora a condição necessária à contestação do poder político. Era de substancial importância a conquista desse poder, pois com ele seria possível a apropriação e concentração da administração política e da criação e aplicação das leis que regiam toda a sociedade. Essa era a condição para a efetividade prática e teórica dos ideais iluministas. Não havia outra saída a não ser deter o controle, sobretudo, da criação das leis, concretando, assim, as bases para o estabelecimento do capitalismo burguês-individualista, por meio de um direito positivo pronto aos seus interesses.

Com isso, era de fundamental importância minar a legitimação divina do poder monárquico. O Racionalismo científico fora crucial nessa empreitada, pois ao passo que retirava de deus a fundamentação do mundo, colocava-a no homem. É, basicamente, aquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina mudança das raízes e opções:

No mesmo processo histórico em que a religião transita do *status* de raiz para o de opção, a ciência transita, inversamente, do *status* de opção para o de raiz. Giambattista Vico e a sua proposta de “nova ciência” (1961 [1725]) é um marco decisivo nesta transição que se iniciara com Descartes e se

23 Ibid., p. 26.

consumará no século XIX. A ciência, ao contrário da religião, é uma raiz que nasce no futuro, é uma opção que, ao radicalizar-se, se transforma em raiz e cria a partir daí um campo imenso de possibilidades e de impossibilidades, ou seja, de opções.²⁴

Assim, se dá a secularização do Estado²⁵ que agora pertence aos indivíduos (concepção individualista), por isso, sua função é servir-los e não mais a deus²⁶.

Tais transformações promoveram uma ruptura profunda nas sociedades ocidentais. Nesse momento, torna-se inevitável destacar, ainda que rapidamente, Montesquieu e a famigerada teoria da tripartição dos poderes²⁷, que descentralizou o poder, antes pertencente somente ao soberano. Seu trabalho teve tanta expressão que influenciou e influencia inúmeras constituições por todo o mundo.

Em todo esse processo, o Estado e o direito têm função instrumental determinante. Enquanto no período anterior a fundamentação de validade do direito era legitimada pelo monarca, pois o que o rei dizia era lei; no Estado moderno essa legitimação se dá através da instituição estatal. Em torno desse eixo é que se dão as modificações necessárias à adequação jurídica para o efetivo controle político e a manutenção dos interesses da nova classe que passa a deter os meios de

24 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, p. 56.

25 Vale destacar, entretanto, que no Brasil, mesmo procedendo à secularização do Estado (separando a igreja deste), mormente em razão da forte influência católica nos tempos da colônia, em nosso país há flagrante desrespeito a esse preceito. Primeiro, nossa Constituição da República – já em seu preâmbulo – evoca um certo deus. Além disso, a maioria das assembleias legislativas, câmaras de vereadores, delegacias, hospitais públicos, repartições públicas, fóruns e tribunais (inclusive tribunais superiores), por todo o Brasil, ostentam a cruz com Jesus pendurado (símbolo máximo do catolicismo), em total desrespeito ao candomblé, à umbanda, a todas as crenças religiosas indígenas, ao hinduísmo, budismo, islamismo etc. Ou seja, essa separação oficial nunca existiu plenamente, manifestando-se sob um forte simbolismo que escorre também para dentro do Estado, que deveria ser de todos.

26 GOMES; VIGO, op. cit., p. 15 e 17.

27 MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **Do espírito das leis**. São Paulo: Martin Claret, 2010, especialmente p. 168-178. Veja também: GRAU, Eros Roberto. **O direito posto e o direito pressuposto**. 7. ed., rev. e amp. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 225-235; BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2009, p. 63-88.

produção.

Nesse sentido, cumpre observar conforme Eros Roberto Grau, que o direito “não é uma simples representação da realidade social, externa a ela, mas, sim, um nível funcional do todo social.”²⁸

Com isso, adiante, explica que

[...] enquanto nível da própria realidade, é elemento constitutivo do modo de produção social.

Logo, no modo de produção capitalista, tal qual em qualquer outro modo de produção, o direito atua também como instrumento de mudança social, interagindo em relação a todos os demais níveis – ou estruturas regionais – da estrutura social global.²⁹

Nesse passo, o direito, como se pode perceber, teve importância central. Como é sabido, dessa primazia jurídica consagrou-se uma série de direitos de traço fortemente burguês-individualista.

Pode-se dizer, inclusive, que a maioria dos princípios jurídicos que até hoje são utilizados no ensino e aplicação do direito têm fortes raízes nesse período. Fora um projeto científico e legiferante completamente comprometido com a classe liberal burguesa.

Não se torna difícil compreender como tais princípios cumpriram essa função. O princípio da anterioridade, da igualdade, do *due process of law*, o *pacta sunt servanda* e, sobretudo, o princípio da legalidade são alguns exemplos da influência dos ideais liberais e do positivismo legalista na formulação do direito que servira de base para a fundamentação jurídica moderna.

O fenômeno do monismo estatal se dá partir de uma “racionalidade lógico-formal centralizadora do direito produzido unicamente pelo Estado e seus órgãos [...], enquanto referencial normativo da moderna sociedade ocidental”³⁰

Nesse sentido, interessante destacar, mais uma vez, as

28 GRAU, op. cit., p. 19.

29 Ibid., p. 19-20.

30 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 30.

observações de Boaventura, no que tange às transformações das raízes e das opções:

A tradução política liberal desta nova equação entre raízes e opções é o Estado-nação e o direito positivo, convertidos nas raízes que criam o campo imenso das opções no mercado e na sociedade civil. Para poder funcionar como raiz, o direito tem de ser autônomo, isto é, científico. Esta transformação não ocorreu sem resistências. Por exemplo, na Alemanha, a escola histórica reivindicou para o direito a velha equação entre raízes e opções, o direito como emanção do *Volksgeist*. Foi, porém, derrotada pela nova equação, a raiz jurídica constituída pela codificação e pelo positivismo e capaz de tornar o direito num instrumento de engenharia social.³¹

O Estado, desse modo, torna-se a instituição legitimadora de todo o direito emergente. É, justamente por isso, que o monismo jurídico estatal ganha uma força até então jamais vista, passando a identificar-se com o próprio Estado de tal modo que em sua pretensa unidade passa a reduzir-se ao institucionalizado no direito oficial estatal.

A produção intelectual e científica liberal, iniciada no século XVI fora tão vigorosa que até hoje exerce forte influência não somente no direito, mas em todos os ramos das ciências.

O surgimento do Estado moderno fora crucial para a proeminência do direito na regência da sociedade. A propósito de sua essência e natureza, pode-se dizer que o Estado, em última instância, é uma ideia. A despeito de seus órgãos e funcionários, enfim, sua tangibilidade, o Estado – em última análise – é uma ideia, talvez uma das abstrações mais extraordinárias da modernidade. A partir das lições de Georges Burdeau, entende-se que o Estado não se trata de território, população, nem de corpo de regras obrigatórias. Apesar desses dados lhes serem sensíveis os transcende, faz parte da fenomenologia intangível. “O Estado é, no sentido pleno do termo, uma idéia. Não tendo

31 SANTOS, op. cit., 2006, p. 59.

outra realidade além da conceptual, ele só existe por que é pensado.”³² Interessante notar, ainda, segundo Burdeau, que o Estado moderno fora uma invenção dos homens para não obedecer aos homens.³³

Para o professor da Universidade de Paris II, ao suporte abstrato de poder que brota dessa ideia vem juntar-se a concepção orgânica da qual esse poder parece emanar. Sendo, primeiramente, o poder institucionalizado, também “é a própria instituição na qual reside o Poder.”³⁴

Nesse sentido, ainda, vale citar Hans Kelsen, para quem

[...] o Estado, enquanto pessoa agente, não é uma realidade mas uma construção auxiliar do pensamento jurídico, a questão de se saber se uma certa função é função do Estado não pode ser dirigida à existência de um fato.³⁵

Todavia, nesse momento, cumpre reconhecer que esse poder não é uno e nem se manifesta como fenômeno único. Como se verá em momento oportuno, existe uma pluralidade de poderes que não obrigatoriamente se inter-relacionam, e que compõem um processo complexo no qual o próprio indivíduo e a coletividade constituem e são constituídos.

Burdeau explica que, em sendo poder, o Estado não é sua forma única, pois na coletividade há uma multiplicidade de poderes, cada qual refletindo a representação de sua ordem desejável. A vida política constitui-se no embate entre esses poderes, os quais objetivam conquistar o poder estatal, e cujo poder vitorioso, por fim, terá as condições para a consubstanciação do domínio político, inclusive do poder jurídico, como o único e autorizado para tanto.³⁶

Com isso, aos poucos, o Estado vai se tornando a única forma de poder “legítimo” e capaz de regular as dinâmicas sociais de poder. “O universo político é uma ordem em

32 BURDEAU, Georges. **O estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. X.

33 Ibid., p. XI.

34 Ibid., p. 55.

35 KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 323.

36 BURDEAU, op. cit., p. 71.

movimento e o que denominamos estabilidade social não é mais que um equilíbrio de forças.”³⁷

Como mediador desse embate, apenas o Estado é capaz de intervir, por sua força superior, delimitando o espaço de combate.

37 Ibid., p. 97.

1.2 O ESTADO CONTEMPORÂNEO

Como se pode perceber, a influência da modernidade no desenvolvimento histórico do Estado, tanto quanto do direito, é crucial e até hoje desempenha um papel predominante na forma com que se concebem tais institutos.

O Estado, hoje, é fruto de um longo e complexo processo histórico de lutas pela centralização do poder político entre grupos de indivíduos na sociedade. Nessa disputa política, a apropriação das formas de manifestação jurídica “oficial” era um dos fatores determinantes que impulsionaram o domínio administrativo, legiferante e jurisdicional, do território e das dinâmicas sociais, por meio do aparato estatal.

Conforme foram delineando-se, ao largo da história, cada Estado passou a possuir uma forma peculiar, por isso, em sendo um conceito histórico, sua característica muda conforme o tempo, o espaço e as condições políticas, sociais, culturais, econômicas etc. Mas o direito tem posição determinante, nesse aspecto, posto que conforme o Estado dispõe o poder jurídico (jurisdicional-legiferante), diferente será a sua forma. A burguesia fizera isso e, assim, para estabelecer suas condições existenciais, criou um corpo de normas jurídicas diferenciado de seu precedente a fim de promover a manutenção de seus interesses e de sua dominação político-jurídica. Veja, embora a economia, a política, a cultura etc., sejam fatores importantes, a nova forma de governo e sociedade somente se constitui, de fato, a partir da total (ou parcial)³⁸ ruptura com a ordem jurídica anterior e decadente.

Nesse contexto, do direito e do Estado modernos, a lei “projeta-se como o limite de um espaço privilegiado, onde se materializa o controle, a defesa dos interesses e os acordos entre os segmentos sociais hegemônicos.”³⁹

Nesse sentido, torna-se didaticamente interessante destacar a divisão feita por Luiz Flávio Gomes e Rodolfo Luis Vigo acerca dos estágios históricos de desenvolvimento do Estado e do direito.

38 Diz-se: total (ou parcial), pois se diferenciou em conteúdo, mas muito pouco na forma.

39 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 48.

Segundo estes autores se pode dividir historicamente o Estado e o direito, além da justiça, da seguinte forma: a primeira fase foi a do Estado Absolutista Monárquico (a onda zero), como já aqui observado; outra fase é a que compreende o Estado de direito liberal legalista, marcado por um profundo individualismo; posteriormente, como forma de contestação ao Estado liberal tem-se o Estado social de direito; por fim, o Estado democrático, como busca da concretização material do Estado social (esses tipos compõem a primeira onda); depois, inicia-se uma nova fase evolutiva, denominada de Estado de direito constitucional (é a segunda onda); ainda, Gomes e Vigo chegam a reconhecer duas outras fases, o Estado de direito transnacional (a terceira onda evolutiva), que surge da influência do direito e das relações internacionais, sobretudo, hoje, pelos tratados de direitos humanos nos ordenamentos jurídicos estatais; e, por último, o Estado de direito global (a quarta e última onda), como consequência dos processos de globalização e da suposta crise da soberania estatal.⁴⁰

Em que pese à importância pedagógica dessa divisão, entretanto, deve-se ter em mente que esse modelo que aqui se apresenta trata, sobretudo, da Europa continental. A evolução das formas estatais e sua elaboração prática manifestam-se de forma diferenciada nos países do capitalismo periférico, justamente por isso, o termo evolução não pode ser concebido como um modelo determinista, mas de transformação dos Estados ao longo da história das sociedades, para além de uma visão de tempo linear. Entre os países latino-americanos, por exemplo, muitas foram e muitas são as formas institucionalizadas de Estado.

Contudo, de modo geral, parece importante notar que “pela primeira vez na história humana há uma única forma de Estado claramente dominante – a república democrática, constitucional, representativa e moderna”.⁴¹

Todavia, o atual modelo de direito tradicional, fruto do pensamento moderno, encontra-se em um período de crise, não só por causa da globalização⁴² em suas várias formas, mas

40 Ver: GOMES; VIGO, op. cit., 2008.

41 DUNN, Jonh. The cunning of unreason: making sense of politics. London, 2000, p. 210 apud. HOBBSBAWN, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 98.

42 Cumpre anotar que mesmo não sendo interessante abordar pormenorizadamente

justamente pelo seu esgotamento, por não conseguir dar respostas satisfatórias à sociedade face à atual conjuntura.

Sobretudo, por conta das desigualdades entre os países centrais e os países periféricos, cuja modernidade e globalização se apresentam como fábula – ou seja, somente tivera como efeito real a espoliação e a exploração, empobrecendo os países do sul ainda mais, enquanto o norte global se torna cada vez mais rico – é nesses países no qual a pobreza se encontra em escala crescente que a crise desse modelo eurocêntrico de direito e de Estado é sentida com mais força.

Aliás, torna-se interessante, a despeito dessa realidade mundial, destacar, como afirma Enrique Dussel, de modo incisivo, no que tange à sua crítica à ideologia da exclusão, que “a fome, a miséria e a pobreza são os frutos de um capitalismo que se vangloria de triunfante perante o socialismo da Europa oriental, mas que se torna cada vez mais pobre e fracassa redondamente no Sul”.⁴³

A produção e transformação do direito moderno pouco contou com a participação global da sociedade, sendo concebido de forma impositiva para a grande maior parte das pessoas e o monopólio desse saber fora determinante para tais acontecimentos.

Ademais, esse processo crítico que se instala por sobre o jurídico trata de uma crise do modelo concebido na modernidade. Sendo assim, como salienta Antonio Carlos Wolkmer, “o esgotamento do modelo jurídico tradicional não é a causa, mas o efeito de um processo mais abrangente”, pois se insere tanto na modificação estrutural do sistema produtivo Capitalista de âmbito planetário, “quanto expressa a crise cultural valorativa que atravessa as formas de fundamentação dos diferentes setores das ciências humanas.”⁴⁴

Como se verá depois, hoje, também emergem outras formas plurais e internas de conceber o Estado, como a que brota da teoria constitucional da democracia participativa⁴⁵. Além

as relações e implicações entre o direito e a globalização, não se pode ignorar o fato de que esta última tem modificado profundamente as relações internacionais e também as relações sociais internas, trazendo a discussão para um plano mais abrangente, de viés notadamente planetário.

43 DUSSEL, op. cit., p. 69.

44 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 70.

45 Nesse sentido, veja: BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia**

disso, há, ainda, a evidenciação de outras formas comunitário-participativas que surgem com o reconhecimento do pluralismo jurídico.⁴⁶ Assim, a partir da crítica ao modelo dominante do monismo estatal positivo, coloca-se em xeque a própria validade e eficácia do direito dominante. É nesse contexto que surgem as reflexões acerca das novas formas de concepção da Cidadania, que serão analisadas no próximo capítulo.

Aliás, torna-se interessante destacar, ainda, a divisão estabelecida por Wolkmer sobre a evolução histórica do direito moderno. Segundo esse professor da Universidade Federal de Santa Catarina, pode-se dividir a história do monismo estatal jurídico ocidental “em quatro grandes ‘ciclos’, correspondentes à formação, sistematização, apogeu e crise do paradigma.”⁴⁷ Os ciclos evolutivos, cada um em seu período respectivo, vão desde o início da modernidade e se estendem até os dias de hoje.

1.2.1. Em síntese: os ciclos do monismo estatal

Sendo assim, faz-se, nesse momento, uma análise sintética das etapas que compreendem os estágios evolutivos do monismo estatal.

O primeiro momento, o período de sua formação, corresponde ao tempo em que transcorre o Estado absolutista, a fase capitalista mercantil, da acessão do poder aristocrático, do declínio da igreja e do pluralismo corporativista medieval.⁴⁸

Nesse período, na ciência jurídica, predomina a matriz político-ideológica do jusnaturalismo. Essa é a fase em que as ideias de Hobbes ganham proeminência a partir da obra *Leviatã*. O Estado toma para si o monopólio da produção do direito.

O segundo ciclo, o da sistematização, é o “período que vai da Revolução Francesa até o final das principais codificações

participativa: por um direito constitucional de luta e resistência: por uma nova hermenêutica: por uma repolitização da legitimidade. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

46 Sobre esse tema, importante ver: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade:** o direito achado na rua. Experiências populares emancipatórias de criação do direito. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

47 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 49. Para mais detalhes, ver: p. 46-78.

48 Ibid., p. 49.

do século XIX.”⁴⁹ Fora um período de grandes pensadores como: Puffendorf, Voltaire, Montesquieu, Kant e Hegel. O monopólio do poder legiferante pelo Estado passa do monarca para o Estado-nação, cujo poder político despersonalizado se torna o porta-voz da vontade geral.⁵⁰ Mais tarde, o monismo jurídico,

[...] em fins do século XIX, será notoriamente representado no continente europeu pelo positivismo histórico-teleológico de Rudolf von Jhering e, de outra parte, na tradição da *Common Law*, pelo utilitarismo positivista de John Austin.⁵¹

Com isso, tem-se início a etapa das grandes codificações burguesas, período em que o direito e o Estado passam a estar cada vez mais ligados, é a fase de maior confronto entre o jusnaturalismo e o positivismo jurídico.

Pode-se dizer que a ideologia do positivismo procurou “banir todas as considerações de teor metafísico-racionalista do direito, reduzindo tudo à análise de categorias empíricas na funcionalidade de estruturas legais em vigor.”⁵² Nesse comenos, o direito, no plano da validade – como se observará mais tarde –, passa a buscar justificação nas prescrições jurídicas dotadas da sanção estatal.⁵³

O terceiro ciclo, inicia-se com a transformação do capitalismo que, então, se encontra na fase de industrialização, que se consolida efetivamente no século XIX. Uma nova racionalidade jurídica se instala, a partir de “uma legalidade dogmática com rígidas pretensões de cientificidade”⁵⁴. Nesse cenário mundial, de grandes modificações nas relações sociais, tanto no plano interno como internacional, marcado, pois, pelo intervencionismo estatal, do capitalismo monopolista e dos grandes conglomeradores econômicos, se projeta a era de ouro do monismo jurídico estatal. Como bem observa Wolkmer, o “terceiro grande momento do estatismo jurídico ocidental alcança

49 Ibid., p. 51.

50 Ibid., p. 51-52.

51 Ibid., p. 52.

52 Ibid., p. 54.

53 Ibid., p. 55.

54 Ibid., p. 57.

a culminância no formalismo dogmático da Escola de Viena, representada basicamente pela 'teoria pura do direito'".⁵⁵ Devido à imensa influência das ideias de Kelsen sobre o pensamento jurídico da época (e que tem fortes reflexos, até hoje, no pensamento jurídico inclusive no Brasil), encerra-se a dicotomia entre o direito e o Estado de tal forma que

Do ponto de vista de um positivismo jurídico coerente, o Direito, precisamente como o Estado, não pode ser concebido senão como uma ordem coercitiva de conduta humana – com o que nada se afirma sobre o seu valor moral ou de Justiça. E, então, o Estado pode ser juridicamente apreendido como sendo o próprio Direito – nada mais, nada menos.

Esta superação metodológico-crítica do dualismo Estado-Direito é, ao mesmo tempo, a aniquilação impiedosa de uma das mais eficientes ideologias da legitimidade. Daí a resistência apaixonada com que a teoria tradicional do Estado e do Direito opõe à tese da identidade dos dois, fundamentada pela Teoria Pura do Direito.⁵⁶

É dessa forma que o direito passa a resumir-se à norma e ao direito posto pelo Estado, dada a proeminência das teses positivistas. Com isso, a maior parte das teorias desenvolvidas em torno do conceito de direito passa a reduzi-lo ao conjunto das leis escritas, sua estrutura passa a ser entendida como o sistema de normas estatais positivadas.

55 Idem.

56 KELSEN, op. cit., 1998, p. 353.

1.3 O DIREITO E A CIÊNCIA

As reflexões científicas que se estabelecem acerca do direito, sobretudo a partir da modernidade, tem dado grande destaque ao direito como ordenação e, por isso, como norma.

Com a derrocada do Estado absolutista e o despontar do Estado moderno, como já ressaltado, a instituição estatal passa a concentrar o jurídico por meio do poder legislativo. Isso permitiu ao grupo dominante, que patrocinou essa nova forma estatal, monopolizar a produção do direito através de um órgão específico e especialmente criado para tal desiderato. Por isso, é interessante compreender, ainda que não completamente, como o discurso dominante, a partir da ciência jurídica, monopoliza o mundo jurídico reduzindo seu espectro às discussões científicas que acabam por dar proeminência ao direito identificado com a lei, a norma e o ordenamento jurídico, o que por sua vez permite uma hiper-especialização desse direito distanciando cada vez mais a sociedade do conjunto de regras e normas que regem suas próprias vidas deixando esse trabalho para os especialistas.

É nestes termos que as análises acerca do conceito de direito, predominantemente, apenas o reconhece como aquele conjunto de normas emanadas por autoridade competente, segundo um arcabouço procedimental específico (plano da validade), normas essas que teriam sua aplicação e obediência asseguradas pela sanção institucionalizada cuja imposição compete ao órgão especialmente criado para tal função (plano da eficácia).

Com a persistência do dogmatismo jurídico, mesmo durante o período medieval – através da igreja (com o direito eclesiástico) –, o ressurgimento dos estudos sobre o direito romano e a organização de um aparato estatal coercitivo, único detentor do monopólio “legítimo” da força, formam-se as condições que tornaram perfeitamente factível a criação de um corpo de normas jurídicas estatais dotadas de um eficaz poder de coação pretensamente universal e soberano em seu território.

Essas condições tornaram inevitável a identificação do direito, em sua totalidade – pelo menos no campo da ciência jurídica –, com o ordenamento jurídico emanado do processo legislativo estatal fazendo com que a validade da norma jurídica passe a ser verificável a partir da submissão às regras estatais

estabelecidas, conforme forma específica, por aqueles detentores de autoridade para tanto. É a própria redução da verificação da validade jurídica à instância estatal, segundo seus procedimentos, o que torna também inevitável essa redução do mundo jurídico.

Assim, como o direito é a norma, ou melhor, o conjunto de normas as quais (cada uma delas) buscavam sua fundamentação de validade numa outra norma superior, logo surge uma problemática que passa a ser investigada por muitos juristas ganhando grande destaque na ciência jurídica. Trata-se da questão da norma última que, com isso, fundamentava todo o resto do ordenamento normativo. E essa preocupação com a problemática da norma fundamental somente fora possível porque o direito passou a se identificar profundamente com a lei escrita.

1.3.1 O problema da norma fundamental

A problemática que se estabelece dentro do campo da ciência do direito e que trata da delimitação e compreensão da norma fundamental é produto do monismo jurídico e do normativismo positivista. A discussão, basicamente, reside em se entender qual o fundamento de validade de toda e qualquer norma.

Em se tratando da norma fundamental e dos embates teóricos que emergiram dessa questão, grosso modo, é possível estabelecer três tipos dominantes de interpretação na busca por essa explicação basilar. A primeira, é a analítica, encabeçada por Hans Kelsen. Outra, é a normativa, cujo expoente máximo é Immanuel Kant. E a última, é a empírica, tendo em Herbert Hart seu principal teórico.⁵⁷ Duas teorias são preponderantes, a primeira e a última.

Segundo o filósofo prussiano Immanuel Kant, o

57 ALEXY, Robert. **Conceito e validade do direito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, p. 114. Para uma análise mais aprofundada a esse respeito recomenda-se a interessante análise realizada por Alexy – nesta mesma obra – no capítulo 3, item III, p. 113-147. Sobre esse tema, veja também: FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994, p. 186-187.

fundamento de validade de uma legislação reside em uma lei natural que a precede. É, pois, uma justificação jusracional da validade do direito positivo.⁵⁸

Por sua vez, o jurista austro-húngaro Hans Kelsen defende a tese de que, em última instância, o fundamento de validade de toda e qualquer norma de um ordenamento jurídico reside na norma fundamental pressuposta (*Grundnorm*).⁵⁹

Já para o jurista britânico Herbert Lionel Adolphus Hart esse pressuposto de validade último de qualquer norma é a norma de reconhecimento (*rule of recognition*).⁶⁰

Sobre estas duas últimas, cumpre notar que são posições muito aproximadas quanto à função, embora sejam essencialmente distintas. Enquanto para Kelsen a norma básica deve ser uma operação mental, pois a norma fundamental é hipotética, “ela tem de ser *pressuposta*, visto que não pode ser *posta* por uma autoridade, cuja competência teria de se fundar numa norma ainda mais elevada”.⁶¹ Para Hart, no entanto, a norma de reconhecimento é uma questão de fato, é um fato social. “Em geral, a norma de reconhecimento não é explicitamente declarada, mas sua existência fica *demonstrada* pela forma como se identificam normas específicas”.⁶²

Tais reflexões foram cruciais para o império do direito estatal. Toda discussão que envolvia o direito – em sua totalidade –, para a ciência jurídica dominante, apenas era concebida através daquele direito posto legitimado pelo Estado moderno. Toda espontaneidade estava e está reservada apenas às manifestações do poder legislativo oficial e institucionalizado e, quando muito, na norma criada a partir da atividade jurisdicional.

Isso, permite delimitar como “legítimo” apenas o mundo jurídico que surge mediante uma organização burocrática e institucional, respaldada pela ciência e garantida pelo Estado – possível apenas, evidentemente, às elites dominantes. O que levou aquelas formas jurídicas que brotam das relações sociais e comunitárias do cotidiano do mundo vivido a serem consideradas

58 ALEXY, op. cit., p. 139; KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Contendo a doutrina do direito e a doutrina da virtude. Bauru, SP: Edipro, 2003.

59 KELSEN, op. cit., *passim*, especialmente p. 215 e ss.

60 HART, H. L. A. **O conceito de direito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, *passim*, especialmente p. 129 e ss.

61 KELSEN, op. cit., 1998, p. 217.

62 HART, op. cit., 2009, p. 131.

manifestações ilegítimas, instáveis, particularistas, sobrepostas à soberania do poder estatal, desprovidas de cientificidade e, por isso, marginais. Mais uma vez esse monopólio fora crucial.

1.3.2 A ciência jurídica moderna e seus dualismos

A partir da observação do processo evolutivo histórico por que passou e passa o direito pode-se perceber como, gradativamente, este se torna cada vez mais especializado criando categorias próprias, princípios e regras gerais específicos para cada um de seus ramos etc., até o ponto de perpetrar uma teoria sobre a sua pureza.

Nesse sentido, algumas características ganham notoriedade, passando assim a se identificar de tal forma com o direito, que se naturalizam como características inseparáveis daquilo que é jurídico.

Como se pode notar do desenvolvimento desta primeira parte do trabalho, à medida que o Estado moderno ganha força e se torna – não somente no plano teórico, mas sobretudo no plano da pragmática – uma realidade observável, da mesma forma o direito torna-se um de seus pilares assumindo a função de legitimador das condições que acabaram por estabelecer a seara estatal como a instância pública a que todos deveriam se submeter.

Estado e direito, assim, se identificam de tal forma que a partir da consolidação do Estado moderno torna-se capaz de, por sua organização burocrática e pela assunção do monopólio da força coatora, impor a todas as pessoas da sociedade o dever de cumprir as prescrições jurídicas por ele estabelecidas em seu ordenamento jurídico positivo, a partir de normas cogentes tendo como contrapartida ao desvio do cumprimento de tais normas a imputação das sanções cabíveis.

Dessa forma é que se dá a concretização do monismo estatal relegando à esfera marginal e periférica toda e qualquer forma de manifestação jurídica que não se submetesse aos processos e procedimentos legais oficiais e institucionalizados (plano da validade).

Sendo assim, buscar-se-á, nesta seção, abordar algumas das dualidades mais recorrentes na ciência do direito para

destacar, ainda mais, a forma que o direito tem tomado na ciência jurídica moderna para, com isso, demonstrar que a questão trata de uma complexidade muito mais abrangente e que impossibilita caracterizar o direito em categorias estanques, a despeito de tudo que essa ciência tem feito.

1.3.2.1 Direito público e direito privado

Uma das dicotomias mais importantes levadas a cabo pela ciência jurídica e que se torna mais vigorosa com a força assumida pelo Estado moderno é a divisão estrutural a que o direito tem sido submetido segundo a matéria tratada em seu bojo legislativo.

Essa divisão dicotômica entre direito público e privado, como explica Tercio Sampaio,

[...] remonta ao Direito Romano. Sua base é um famoso trecho de Ulpiano (Digesto, 1.1.1.2): “*Publicum jus est quod ad statum rei romanae spectat, privatum, quod ad singulorum utilitatem.*” (O direito público diz respeito ao estado da coisa romana, à *polis* ou *civitas*, o privado à utilidade dos particulares.)⁶³

Cumprе destacar que essa é a gênese da dicotomia, o sentido literal empregado àquela época difere do atual, mas o conteúdo possui a mesma conotação. Todavia, ainda segundo Tercio Sampaio, a modernidade proporcionou uma transformação na sociedade possibilitando uma nova oposição, a partir do momento em que se fundem na ideia do social tanto as esferas do governo como da família. Dessa forma, o sentido moderno dessa dicotomia se estabelece como a divisão entre aquilo que diz respeito ao social de um lado e aquilo que se refere ao indivíduo de outro.⁶⁴

Feitas essas observações, cumpre notar que do ponto de vista estritamente jurídico tal divisão do direito possui várias

63 FERRAZ JÚNIOR, op. cit., p. 134.

64 Ibid., p. 136.

interpretações segundo o ponto de partida que se escolhe para a sua caracterização. Ou seja, “não é apenas um critério classificatório de ordenação dos critérios de distinção dos tipos normativos.”⁶⁵ Várias são as teorias que buscam esclarecer a questão. As teorias do sujeito buscam fundamentar sua classificação em razão do destinatário: o Estado ou os particulares. As teorias do interesse opõem sociedade e indivíduo como dotados de interesses distintos. O interesse da sociedade seria aquele do Estado. Por último, têm-se as teorias da relação de dominação, nestas distinguem-se o Estado por seu império colocando-o como superior em face dos particulares que se relacionam de modo paritário.⁶⁶ Nenhuma dessas teorias, contudo, tem proeminência na ciência jurídica de forma a definir cabalmente a questão.

O que é importante observar é que há quatro princípios norteadores que balizam o tema.

O primeiro deles, princípio absoluto do direito público, trata-se do princípio da soberania. É através desse princípio que se justifica o império do direito de um determinado Estado, obrigando a todos a ele submetidos o dever de obediência mediante ameaça de sanção, isso sob o ângulo interno do Estado. Do ponto de vista externo implica a não obediência estatal a nenhum outro centro normativo que não o seu, trata-se, pois, do embate entre soberanias.

Entretanto, compondo o segundo princípio, ainda segundo o professor Tercio Sampaio Ferraz, vale destacar algumas observações importantes e que implicam na imposição de limites à soberania da lei,

É o princípio da legalidade. Para o endereçado privado dos atos soberanos, significa que só o que a lei obriga ou proíbe deve ser cumprido: o restante lhe é permitido. Para o emissor de atos soberanos, significa que não só deve fazer ou deixar de fazer apenas o que a lei obriga, mas também que só pode fazer o que a lei permite. É a *estrita* legalidade.⁶⁷

65 Ibid., p. 138.

66 Ibid., p. 139.

67 Ibid., p. 140.

Em outras palavras, bem conhecidas daqueles versados na ciência jurídica: à esfera do direito público somente é permitido aquilo que a lei estabelece, ao contrário do privado em que tudo que não é proibido é permitido. Pois, no “direito privado vige, supremamente, o princípio da autonomia privada.”⁶⁸ De outra forma, também se pode incluir aqui o princípio da legalidade, conforme, por exemplo, o estabelecido no artigo 5., inciso II da Constituição da República de 1988: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.”⁶⁹

É, assim, a partir dessa ideia base que se divide o direito em dois grandes eixos. Ao direito público pertence: o direito constitucional, administrativo, processual, penal, tributário, social, econômico, financeiro, previdenciário, do trabalho etc. Quanto ao direito privado destaca-se: o civil, privado por excelência e o comercial.

Como se pode perceber, essa divisão estrutural tem uma função importante dentro do direito contemporâneo, pois, ao comportar as ideias de público e privado acaba por fortalecer o monismo estatal e as diversas concepções do formalismo positivista. Isso porque em intitulando como privado tudo aquilo que as pessoas podem acordar entre si, em âmbito privado individualista, sobretudo no que tange à celebração de contratos e às relações de consumo, mesmo assim estabelece uma ampla normatização a pretexto de organização uniformizadora.

Além disso, o importante é que, no que tange às relações da coletividade (sociais, políticas etc.) entre si para com o Estado, somente comporta em seu bojo aquele arcabouço normativo positivado na lei estatal, pretensamente único e legítimo (tendo em vista a sua supremacia e soberania interna e externa), silenciando e ocultando uma série de práticas comunitárias que muitas vezes se quer perpassam pelo âmbito estatal. Com isso, não somente o direito, mas a Cidadania passa a ser concebida (juridicamente) nas esferas de relações da sociedade entre si e com o Estado a partir do ordenamento

68 Ibid., p. 141.

69 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 outubro 2010.

jurídico consagrado pela lei estatal resumindo-se, assim, aos direitos e deveres estabelecidos.

1.3.2.2 Generalidade e abstração

Outro aspecto interessante do direito, enquanto ordenamento jurídico normativo, diz respeito à outra clássica caracterização dualística. Trata-se da generalidade e abstração conferida à norma jurídica e que desempenha função legitimadora dentro da estrutura orgânica do direito ocidental moderno. Como diria Norberto Bobbio, essa é uma dentre muitas das formas de distinção da norma.

Nesse domínio, o jusfilósofo italiano explica que as normas jurídicas – em sendo proposições prescritivas – possuem dois elementos constitutivos necessários: o sujeito (ou destinatário) a quem a norma se dirige e o objeto da prescrição, a ação prescrita.⁷⁰

Com isso, aborda a questão do dualismo (geral e abstrato) de forma crítica. Primeiro, de antemão, alerta para a confusão entre os dois termos, quando aplicados pela ciência jurídica. São sinônimos ou distintos?⁷¹ Vale observar, rapidamente, que Kelsen, por exemplo, nesse terreno, realiza uma abordagem ligeiramente diferente. As normas regulam atos humanos e, por isso, possuem um elemento pessoal (validade pessoal) e um elemento material (validade material), “o homem, que se deve conduzir de certa maneira, e o modo ou forma por que ele se deve conduzir.”⁷² Contudo, apesar disso, ele parece não fazer distinção, senão interna, entre os termos geral e abstrato. “A norma geral, que liga a um fato abstratamente determinado uma consequência igualmente abstrata, precisa, para poder ser aplicada, de individualização.”⁷³

Além dos mais, Bobbio demonstra a inconsistência desse dualismo “porque colocando em evidência os requisitos da generalidade e da abstração, faz crer que não haja normas

70 BOBBIO, op. cit., 2008, p. 178.

71 Ibid., p. 180.

72 KELSEN, op. cit., 1998, p. 15.

73 Ibid., p. 256.

jurídicas individuais e concretas.”⁷⁴ Sendo assim, esses requisitos não podem ser elevados a requisitos essenciais da norma jurídica.⁷⁵

Justamente, por isso, prefere distinguir os dois termos, chamando de “‘gerais’ as normas que são universais em relação aos destinatários, e ‘abstratas’ aquelas que são universais em relação à ação.”⁷⁶

Com isso, pode-se notar que a generalidade e abstração da norma jurídica, em sendo produto da concepção liberal, sobretudo do século XIX⁷⁷, têm por objetivo explícito a ideia de igualdade, pois as normas jurídicas devem ser gerais por normatizar a sociedade como um todo e, portanto, norma alguma pode ser endereçada a alguém em especial (seja em benefício ou desfavor).

Entretanto, implicitamente, como nos explica Antonio Carlos Wolkmer,

[...] o moderno Direito Capitalista, enquanto produção normativa de uma estrutura política unitária, tende a ocultar o comprometimento e os interesses econômicos da burguesia enriquecida através de suas características de generalização, abstração e impessoalidade. Sua estrutura formalista e suas regras técnicas dissimulam as contradições sociais e as condições materiais concretas.⁷⁸

Logo em seguida, com base nas lições de Della Torre Rangel, conclui:

[...] pretendendo ser um Direito igual e supondo a igualdade dos homens sem ter em conta os condicionamentos sociais concretos, produz uma lei abstrata, geral e

74 Idem. Note que Kelsen também assim entende, pois reconhece as normas individualizadas. [vide nota anterior]

75 Ibid., p. 181.

76 Ibid., p. 180-181. Nesse sentido, reconhecendo que “nem toda norma jurídica é abstrata”, veja, também: FERRAZ JÚNIOR, op. cit., 1994, p. 122.

77 Ibid., p. 122-123.

78 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 49.

impessoal. 'Ao estabelecer uma norma igual e um igual tratamento para uns e outros, o Direito Positivo Capitalista, em nome da igualdade abstrata de todos os homens, consagra na realidade as desigualdades concretas'.⁷⁹

Assim, também, Tercio Sampaio enfatiza que em se tratando de um estudo dogmático de direito – por este estar ligado a uma dupla abstração, que separa normas e regras de seus condicionamentos zetéticos e uma abstração, em grau ainda maior, quando o jurista estabelece as regras sobre as regras de interpretação normativa –, tal estudo incorre em um problema decisivo, “o risco de distanciamento progressivo da própria realidade social.”⁸⁰

Bobbio é ainda mais enfático acerca da crítica da abstração. Para ele, a teoria que considera a abstração e a generalidade como requisitos essenciais da norma jurídica tem “uma origem ideológica e não lógica”⁸¹. Ou seja, tais requisitos não dizem respeito à “norma jurídica tal como é, mas do que deveria ser para corresponder ao ideal de justiça, no qual todos os homens são iguais, todas as ações são certas”.⁸² Com isso, nesse sentido, analisando cada um dos requisitos em particular, explica que com referência ao geral a finalidade seria a igualdade e quanto ao abstrato a certeza. “Assim, como a generalidade da norma é garantia de igualdade, a abstração é garantia de certeza.”⁸³

Sendo assim, torna-se fácil compreender como a moderna concepção de Estado identificada e uniformizada pelo direito tem sido influenciada, em nome da certeza e da igualdade, ocultando assim o ordenamento jurídico real em detrimento daquele ideal factível apenas no plano teórico. Como Kelsen adverte: “uma norma geral pressupõe necessariamente uma igualdade de casos que na realidade não existe.”⁸⁴

Por fim, vale citar Roberto Aguiar. Conforme as suas

79 DELLA TORRE RANGEL, Jesus Antonio. El derecho que nace del pueblo. México: CIRA, 1986, p. 26-34 apud. WOLKMER, Ibid., 2001, p. 49.

80 FERRAZ JÚNIOR, op. cit., p. 49.

81 BOBBIO, op. cit., 2008, p. 182.

82 Idem.

83 Ibid., p. 182-183.

84 KELSEN, op. cit., p. 280.

lições,

Se tomarmos as normas gerais, aquelas que estabelecem parâmetros para todas as pessoas subsumidas a um Estado, logo observaremos que, por via de seu teor, elas não se constituem em normas gerais, na medida em que valorizam pessoas e atos e desvalorizam outros, quebrando o alegado princípio da isonomia, de equidade que fundam as legislações modernas.⁸⁵

E os casos não são raros, por exemplo, dos homens em relação às mulheres (o que vem se transformando nas últimas décadas); a excessiva proteção jurídico-penal ao patrimônio em relação às pessoas; a supremacia do proprietário em face do possuidor⁸⁶ (sobretudo, quanto ao direito de propriedade face o direito à moradia); a união estável heterossexual e a união homoafetiva (no âmbito cível) etc.

85 AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. **Direito, poder e opressão**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 36.

86 Idem.

1.4 A CIÊNCIA JURÍDICA *VERSUS* A ÉTICA: A SEPARAÇÃO OU A VINCULAÇÃO?

Outra questão que detém grande influência nas concepções jurídicas dominantes é a conexão ou não do direito com elementos morais. Nesse campo teórico duas teses são destacadas na busca por sua solução: a primeira é a tese da separação e a outra é a tese da vinculação⁸⁷.

O tema é tão importante que uma bibliografia vastíssima tem abordado o assunto. Como explica Robert Alexy, o “principal problema na polêmica acerca do conceito de direito é a relação entre direito e moral.”⁸⁸ Contudo, não é pacífico na ciência jurídica essa tal separação ou vinculação.

Sem a intenção de esgotar essa questão e muito menos de dar um parecer definitivo, torna-se interessante expor algumas concepções correntes na doutrina da ciência jurídica como forma de demonstrar como tem sido analisado e compreendido o assunto.

No que tange ao direito e à moral, vale destacar, primeiramente, as observações de Kelsen. Em virtude da possível confusão terminológica, assevera que o direito é o objeto da ciência jurídica, já a moral o da ética.⁸⁹

Dito isso, nesse embate teórico sobre a separação ou não desses objetos, é frequente sua abordagem a partir de três aspectos. O primeiro deles diz respeito à distinção bastante conhecida e criticada que entende como normas jurídicas aquelas que tratam da conduta externa do indivíduo e como normas morais aquelas que tratam do aspecto interno do comportamento humano.⁹⁰ Essa distinção, no entanto, não é sustentável, pois o próprio direito não desconhece determinados aspectos internos do indivíduo. Nesse domínio, por exemplo, pode-se destacar o direito penal e as figuras da culpa e do dolo.⁹¹

O segundo aspecto, trata da instância de qualificação do

87 ALEXY, op. cit., passim, especialmente p. 24-27.

88 Ibid., p. 3.

89 KELSEN, op. cit., p. 67 e 79.

90 FERRAZ JUNIOR, op. cit., p. 355; BOBBIO, op. cit., p. 155-157; KELSEN, op. cit., p. 68; HART, op. cit., p. 223.

91 FERRAZ JUNIOR, op. cit., p. 355-356.

comportamento ou, pode-se dizer, da instância responsável pela aplicabilidade de eventual sanção. Com isso, costuma-se destacar que, no que tange às normas morais: “a moralidade dos atos repousa na própria subjetividade de quem age” ou que “o tribunal da moral é a própria consciência”.⁹² Já a norma jurídica necessita de uma instância externa, dotada de órgão especial, especificamente qualificado e designado para tal desiderato, Bobbio diz: uma “resposta externa e institucionalizada”.⁹³ Ainda assim, a distinção não se sustenta, pois como explica Tercio Sampaio, “a instância subjetiva no julgamento dos atos não é indiferente ao direito”⁹⁴, aludindo ao exemplo, já citado, do dolo e da culpa. Além disso, ainda sobre esse aspecto, importante frisar as observações de Hans Kelsen. Segundo esse jurista da Escola de Viena, não se pode esquecer que há ordens jurídicas – por ele, chamada de “primitivas” – que mesmo não possuindo órgãos específicos operando segundo o princípio da divisão do trabalho na aplicação das normas jurídicas, não podem deixar de ser reconhecidas como ordens jurídicas, apesar da descentralização na aplicação das normas.⁹⁵ Bobbio parecer não endossar essa posição, pois “a presença de uma sanção externa e institucionalizada é uma das características daqueles grupos que constituem, [...], os ordenamentos jurídicos.”⁹⁶ Isso porque tais características, servem à certeza da resposta, à proporcionalidade, à imparcialidade e a eficácia reforçada.⁹⁷ Assim, portanto, “a sanção externa e institucionalizada é uma característica distintiva das normas jurídicas.”⁹⁸

Ainda, cumpre destacar que para Kelsen a distinção entre direito e moral reside não “naquilo” que essas duas ordens sociais prescrevem ou proíbem, mas no “como”. Pois, o

Direito só pode ser distinguido essencialmente da Moral quando [...] se concebe como uma ordem de coação, [...], enquanto a Moral é uma ordem social que

92 Ibid., p. 356.

93 BOBBIO, op. cit., 2008, p. 160.

94 Idem.

95 KELSEN, op. cit., p. 70-71.

96 BOBBIO, op. cit., 2008, p. 160.

97 Ibid., p. 161.

98 Idem.

não estatui quaisquer sanções deste tipo.⁹⁹

Ainda assim, como ensina Tercio Sampaio, esse critério distintivo pode ser passivo de crítica, posto que “não resta dúvida que o ato imoral vem freqüentemente seguido de reprovação social até fisicamente agressiva.”¹⁰⁰

Por último, diz-se que as normas jurídicas podem ser criadas, modificadas ou suprimidas ao passo que as normas morais são imunes à alteração deliberada.¹⁰¹ Tal critério também se revela inconsistente, pois, como se pode notar nos diversos ordenamentos jurídicos ocidentais, o costume também é tido como fonte de direito. E esses costumes a que as ordens jurídicas acabam por incorporar em seu bojo, se dão de forma espontânea sem qualquer forma de deliberação.¹⁰² Além disso, vale notar que Herbert Hart explica que a aprovação ou revogação de leis pode, realmente, modificar ou mesmo extinguir certos padrões ou tradições morais.¹⁰³ Kelsen é ainda mais radical, posto que reconhece que tanto as normas morais como as jurídicas resultam de costumes ou da elaboração consciente e deliberada. Justamente por isso afirma que a moral é, como o direito, “*positiva*, e só uma Moral positiva tem interesse a uma Ética científica, tal como apenas o Direito positivo interessa a uma teoria científica do Direito.”¹⁰⁴

1.4.1 O direito e a moral: o problema da justiça

No que concerne aos embates teóricos entre a moral e o direito tal tema assume uma complexidade ainda maior quando se expõe um elemento extremamente importante e que pode ser identificado em ambos os campos: a justiça. Mais uma vez a bibliografia sobre o assunto é muito extensa e de sua análise brotam inúmeras possibilidades que acaba por conferir à questão uma formidável riqueza.

99 Ibid., p. 71.

100 FERRAZ JUNIOR, op. cit., p. 356. Nesse sentido, veja: HART, op. cit., p. 232.

101 FERRAZ JUNIOR, op. cit., p. 356; HART, op. cit., p. 227.

102 FERRAZ JUNIOR, op. cit., p. 356.

103 HART, op. cit., p. 228.

104 KELSEN, op. cit., p. 70.

Não sendo, aqui, a ocasião de estabelecer uma análise profunda sobre o tema, ainda assim, torna-se de grande valia expor algumas reflexões que reforçarão a compreensão sobre o direito e sobre o tema central deste trabalho, qual seja, a importância de se compreender o direito e o despertar para uma consciência jurídica potencializadora da Cidadania.

Sendo assim, cumpre notar que pensar a justiça, nesse contexto, leva a uma outra dicotomia também célebre que se trava entre o direito positivo e o direito natural. De forma geral, pode-se dizer – no que se refere a esses dois modelos de ideologia jurídica e suas relações com a justiça – que para o positivismo jurídico o justo é a ordem jurídica estabelecida, já para o jusnaturalismo o direito deve ser justo.¹⁰⁵

Note que, sob uma análise acerca do plano da validade, o positivismo entende a justiça como a ordem válida, enquanto o jusnaturalismo a confunde com a própria validade. Para aqueles, a validade está condicionada ao direito posto, à ordem jurídica; para estes, a justiça é condição para validade.

Como ensina Bobbio, o “problema se uma norma é justa ou não é um aspecto do contraste entre mundo ideal e mundo real, entre o dever ser e o que é”¹⁰⁶. Em outras palavras, trata-se do “problema da correspondência entre o que é real e o que é ideal. Por isso, o problema da justiça se denomina comumente de problema deontológico do direito.”¹⁰⁷

Essa questão se torna interessante quando se pensa o direito justo – em se tratando de direito ocidental contemporâneo –, ainda mais quando se observa a realidade jurídica das sociedades do capitalismo periférico.

Ainda, não se pode esquecer que justiça é tema tão importante para o direito que muitas vezes é empregado como sinônimo deste. Contudo, justiça, é importante notar, revela-se como um instituto complexo e que se manifesta de forma plural, sua diversidade repousa em seu conteúdo axiológico, elemento determinante, posto que conforme a concepção ideológica do indivíduo ou da coletividade pode variar radicalmente em conteúdo. Como adverte, por exemplo, Bobbio, um “socialista

105 LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 30 e 33; BOBBIO, op. cit., 2008, p. 48.

106 BOBBIO, Ibid., p. 46.

107 Idem.

difficilmente conceberá como justo um ordenamento que reconhece e protege a propriedade privada individual”.¹⁰⁸

Em outras palavras não existe uma moral absoluta, ou nas palavras de Kelsen: “uma Moral válida em todos os tempos e em toda parte.”¹⁰⁹ O tema da justiça estabelece, assim, uma discussão crucial para o direito. Enquanto para uns, o direito injusto também é parte do mundo jurídico, outros abominam essa ideia considerando-a diametralmente oposta ao direito concebendo-o como “antidireito”¹¹⁰.

Nesse comenos, cumpre estabelecer uma objeção a esta segunda posição. Entendendo-se aqui que mesmo em se tratando de direito injusto, não se pode considerá-lo “antidireito”, pois essa faceta jurídica também faz parte do mundo jurídico e, por isso, não se pode ignorá-la.

Segundo essa perspectiva endossa-se o posicionamento de Hart. Conforme esse jurista britânico, considerando um conceito mais amplo de direito pode-se incluir nele a análise de certas características especiais de leis moralmente injustas e, inclusive, a reação social a estes tipos de normas. Sendo assim,

[...] o uso do conceito mais restrito inevitavelmente dividirá, de forma confusa, nosso esforço para compreender tanto o desenvolvimento quanto as potencialidades do método específico de controle social existente num sistema de normas primárias e secundárias. O estudo de seu uso envolve também o seu abuso.¹¹¹

Nesse mesmo sentido, pode-se citar Bobbio. Em conformidade com as suas lições, no que toca à problemática que envolve a relação entre justiça e direito explica:

[...] que o direito corresponda à justiça é uma exigência, ou se quisermos, um ideal a alcançar que ninguém pode desconhecer, mas não é uma realidade de fato. Ora, quando nos colocamos o problema do que é

108 Ibid., p. 49. Veja, também: HART, op. cit., p. 209; KELSEN, op. cit., p. 55.

109 KELSEN, Ibid., p. 77-78.

110 LYRA FILHO, op. cit., p. 8, 27 e 92.

111 HART, op. cit., p. 272.

o direito em uma dada situação histórica, nos questionamos sobre o que é de fato direito e não sobre o que queríamos que ele fosse ou o que deveria ser. Mas, se nos perguntarmos o que de fato é o direito, não podemos deixar de responder, ao menos, que na realidade vale como direito também o direito injusto e que não existe nenhum ordenamento perfeitamente justo.¹¹²

Vale notar, ainda, a posição de Kelsen, quanto a esse tema. Segundo ele, na busca de uma teoria pura do direito e, assim, conforme uma análise jurídico-científica de viés marcadamente positivista, “a ciência jurídica não tem de aprovar ou desaprovar o seu objeto, mas apenas tem de o conhecer e descrever.”¹¹³ Justamente por isso, em sendo a mais notável defesa do positivismo jurídico e, assim, cumprindo à ciência jurídica apenas o estudo desprovido de valoração e apartado de tudo aquilo que lhe seja estranho¹¹⁴, a investigação gira em torno, sobretudo, da validade jurídica. Por esse motivo, para ele, “a Justiça é uma exigência da Moral”.¹¹⁵

Como se pode notar, a problemática acerca da justiça, aplicada às reflexões em torno do direito, sobretudo em virtude da proeminência da matriz epistemológica do positivismo (nas suas muitas variantes), gira em torno da norma, do ordenamento jurídico e do direito estatalista institucionalizado.

Bobbio é suficientemente explicativo quanto a este ponto: “o problema da justiça é o problema da correspondência ou não da norma aos valores últimos ou finais que inspiram um ordenamento jurídico.”¹¹⁶

O direito ocidental moderno, concebido do ponto de vista da justiça, assim, encontra-se completamente desvinculado do posicionamento da sociedade, globalmente considerada, passando a ser parte de uma problemática científica. E isso, em grande parte, se deve ao desconhecimento da sociedade acerca das questões jurídicas, sobretudo se for considerado que nunca

112 BOBBIO, op. cit., 2008, p. 55-56.

113 KELSEN, op. cit., p. 77.

114 Ibid., p. 1.

115 Ibid., p. 67. Veja, também: BOBBIO, op. cit., 2008, p. 59.

116 BOBBIO, Ibid., 2008, p. 59.

houve, pelo menos no Brasil e na América latina, uma política estatal realmente comprometida com a democratização desse saber.

Por isso, quando muito, as oportunidades de “escolha” e “decisão” na produção do direito – ou, em outras palavras, de participação na constituição do mundo jurídico, principalmente em seu aspecto normativo – se encontram confinadas e dissimuladas em figuras como o referendo e plebiscito e mais raramente ainda na legislação oriunda de iniciativa popular. A democratização do saber jurídico é crucial para imaginar uma mudança nesse quadro.

Vale destacar, mais uma vez, as lições de Roberto Aguiar, no que concerne à relação entre a justiça e o direito:

A busca da justiça enquanto virtude é a escolha cotidiana [...], e essa escolha é constante, como constante é o desenrolar da história. Uma justiça assim encarada é uma procura do melhor para os oprimidos, entendido esse melhor como o próprio melhor que os oprimidos vão constituindo por via de suas lutas e conquistas.¹¹⁷

Como se pode notar, a completa ausência da maioria da sociedade nas discussões sobre o jurídico, permitiu que uma minoria se apropriasse desse ramo do conhecimento confinando-o em sua área de dominação, o Estado, hiper-especializando-o e, assim, tornando o direito hegemônico mais distante do povo.

Com esse afastamento da sociedade, o direito pode se tornar um espaço monopolizado, por isso a democratização de seu saber se torna – hoje – uma necessidade premente, esse é um fator determinante para a apropriação popular sobre o mundo jurídico. Nesse sentido, a escola se apresenta como um dos espaços mais interessantes na busca da socialização desse saber, provocando uma mudança cultural nas próprias crianças e adolescentes.¹¹⁸

Por fim, torna-se importante destacar algumas das observações feitas por Jacques Derrida, no que diz respeito ao

117 AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. **O que é justiça**: uma abordagem dialética. 7. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2004, p. 122.

118 O que será melhor abordado no terceiro capítulo deste trabalho.

direito à justiça. Primeiramente, vale observar que, segundo esse filósofo argelino, a justiça poderia ser concebida como uma aporia, “um não-caminho.” Nesse sentido, poderia ser interpretada como “a experiência daquilo que não podemos experimentar.” Não existe justiça sem essa experiência do impossível.¹¹⁹

Por isso, a sua afirmação de que o direito não é justiça, o primeiro seria um elemento de cálculo, enquanto a justiça é incalculável. Entretanto, por ela ter essa característica, a justiça impõe que se calcule o incalculável como uma necessidade. Por essa razão, o momento da decisão entre o que é justo e injusto não se dá por uma regra.¹²⁰

119 DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, p. 30.

120 Idem.

1.5 O DIREITO COMO FORMA DE DOMINAÇÃO SOCIAL

A partir de todas as explicações até o momento desenvolvidas, passa-se agora, à análise do direito, enquanto forma de dominação.

Nesse domínio, as discussões são intermináveis e, por isso, muito se tem pensado sobre as formas que o direito assume perante a sociedade e suas maneiras de legitimar as formas de poder que interagem no processo de controle e organização social.

Sendo assim, pode-se compreender como o direito, aos poucos, se transforma até ser reduzido à esfera estatal. Legitimado por uma elite política e economicamente poderosa, sua produção passa a ser centralizada no Estado relegando toda uma rica variedade de manifestações espontâneas, produzidas nas relações sociais cotidianas, ao esquecimento, numa espécie de ausência forçada necessária para o fortalecimento da centralização.

O direito estatal, como se pode notar, passa a ditar as regras do “jogo” social normatizando, tanto quanto possível, todas as relações dos indivíduos e dos coletivos entre si e os outros e o Estado. Toda e qualquer atividade das pessoas passa a estar subordinada à conformidade com o ordenamento jurídico do Estado, consubstanciado na lei e nas decisões judiciais.

Assim, os países construídos pelo processo de expansão colonial, da mesma forma, são instados à subsunção dessa racionalidade formalista. O império do direito ocidental passa a normatizar uma imensa variedade de modos comunitários num processo intenso de ocidentalização do hemisfério sul.

Com o direito brasileiro, evidentemente, também foi assim, primeiro com os nativos daqui, imperativo irremediável à necessidade da “demarcação” da propriedade de outros povos. Constituído dessa mentalidade importada, o direito aqui possui uma ligação profunda com Portugal, depois, sob a influência de juristas europeus e norte americanos, é monopolizado pela elite nacional (no mais, herdeira desse passado recente) que o codifica e o aplica a toda a sociedade, sob o manto do Estado de direito.

1.5.1 A pluralidade do poder

Pensar o direito como forma de dominação requer, antes de qualquer coisa, algumas explicações mais detidas acerca da ideia de poder. O processo em que a dominação jurídica – que se constitui na formação do Estado moderno – se instala como forma de imposição da “verdade”, da “justiça”, mediante a resolução dos conflitos (individuais e coletivos) se dá sob bases autoritárias e mesquinhas. Grupos dominantes da sociedade se apropriam do direito utilizando-o como instrumento de dominação e manutenção de seus interesses. O poder que se identifica com o direito remete-se a uma parcela da sociedade que detém efetivamente o controle dos poderes do Estado que se consolida a partir de uma cadeia de poderes produto da organização da sociedade moderna.

Nesse momento, torna-se importante destacar algumas observações de Michel Foucault, segundo esse filósofo francês, o poder não é único, em uma sociedade há relações de poder “extraordinariamente numerosas, múltiplas, em diferentes níveis, onde umas se apoiam sobre as outras e onde umas contestam as outras.”¹²¹

Com isso, pode-se perceber que a questão trata de uma complexidade profunda distribuída em diversas instâncias das relações sociais. Por isso, o poder não se manifesta apenas na esfera estatal, está presente nas relações cotidianas tanto naquela parcela oprimida da sociedade quanto na parte dominante. Portanto, o poder – em sua diversidade – está imerso numa imensa pluralidade de relações intersubjetivas e coletivas.

É, inclusive, em razão dessa constatação que se pode destacar a interessante dicotomia a que se refere Boaventura de Sousa Santos nas relações sociais contemporâneas. Conforme esse sociólogo português, em tais relações há um embate, uma tensão constante entre regulação e emancipação. Há sempre uma queda de braços entre os dominantes e os dominados que ora gera alguns avanços a toda a sociedade, ora traz benefícios a apenas um dos lados.

Nesse sentido, Boaventura explica que foi o Estado moderno a “instituição moderna que geriu, sobretudo nos dois

121 FOUCAULT, op. cit., 2003, p. 153.

últimos séculos, a tensão entre a regulação e a emancipação.”¹²²

Não se pode deixar de reconhecer que existem também diversas manifestações insurgentes de contestação do atual estado de coisas e, em se tratando do jurídico, de insurreição contra o modo dominante de legitimar e manifestar o direito, mediante o estatal institucionalizado. É desse discurso insurgente, igualmente, que brota a crise do direito contemporâneo, mediante uma manifestação crítica de contraposição, mas também a partir de práticas distintas do modo oficial.

Aliás, também, segundo Foucault, não se pode esquecer que determinadas condições (políticas, econômicas etc.) de existência também acabam por constituir os sujeitos e, assim, as relações de verdade. Ou seja, existem certas condições que permeiam as relações sociais em diferentes níveis e graus que interagem juntamente com os sujeitos no estabelecimento de paradigmas.¹²³

Até mesmo na própria ciência se pode encontrar

[...] modelos de verdade cuja formação releva das estruturas políticas que não se impõem do exterior ao sujeito de conhecimento mas que são, elas próprias, constitutivas do sujeito¹²⁴.

Quanto a isso, segundo Boaventura,

Como o conhecimento científico não se encontra distribuído de uma forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem os grupos sociais que tem acesso a este conhecimento. Em última instância, a injustiça social assenta na injustiça cognitiva.¹²⁵

Nesse sentido, com base em Nietzsche, Foucault alerta

122 SANTOS, op. cit., 2006, p. 19. Para mais detalhes, veja: p. 341-376.

123 FOUCAULT, op. cit., 2003, p. 27.

124 Idem.

125 Idem.

para falsidade do mito – que se inicia com Platão – de que há uma contradição essencial entre poder e saber.¹²⁶ Na verdade, o saber sempre se constituiu com uma forma de poder.

Todavia, não se pode deixar de constatar que as condições sociais, políticas, econômicas, culturais etc., que se impõem a quase totalidade dos países ocidentais, mormente àqueles do capitalismo periférico e dependente, mesmo a despeito de toda a dominação, espoliação e exploração, também existem – aqui e acolá – novos sujeitos sociais capazes de se contrapor a toda consequência perniciosa da modernidade – inclusive propondo novas formas a esta – e que, ainda, da mesma maneira como são influenciados, também constituem as relações em seus diversos níveis e graus. É exatamente nesse sentido que se pode pensar que mesmo no direito dominante as formas independentes, espontâneas, paralelas, acabam por influir em seu próprio processo constitutivo.

É nesse sentido também que se defende uma democratização do saber jurídico dominante como forma de democratização de sua própria produção. Não que não haja outras fontes ainda mais autênticas de direito, aqui, trata-se de pensar que as instâncias institucionalizadas – legitimadas pelo Estado – somente serão realmente legítimas a partir do diálogo construtivo de participação. E isso só é possível quando o direito que se aplica a toda a sociedade for, de fato, resultado da participação (ou abstenção) consciente de todos e quando toda forma de pensar o jurídico for reconhecida e respeitada, a partir de “escolhas discutidas”.

Não se trata de abolir o direito estatal, mas de democratizá-lo (tanto na produção, quanto no acesso ao seu saber) a fim de construir a possibilidade da transformação participativa. Isso consiste, basicamente, num direito pensado a partir de um saber recíproco. A produção de um conhecimento mais amplificado e complexo, em que novos conhecimentos não anulem os já produzidos. Por isso, nesse processo interativo, cumpre reconhecer que o saber científico (a ciência jurídica) é apenas mais um entre tantos.

126 Ibid., p. 51.

1.5.2 O Estado moderno: uma outra forma para a mesma dominação

Os discursos e ações produtores de ruptura com o modo dominante de organização da sociedade sempre foram fruto de um pensamento insurgente e rebelde, capaz da subversão desse modo por um outro diferente. Mas, no que tange à modernidade, essa diferença reduz-se ao simbólico.

Todo o pensamento liberal-burguês, positivista, de forte traço individualista e materialista, fora produtor de mudança e transformação do período imediatamente anterior. Resultado do combate à dominação monopolista e absolutista de um estrato social que legitimou o seu poder (sobretudo político e jurídico) – e, portanto, a manifestação fática da dominação da sociedade – por meio do monarca. Era uma forma de domínio de poder político-jurídico tanto no plano pragmático como simbólico e se dava através da “fetichização” da pessoa produto da personificação desse poder, o rei.¹²⁷

O Estado moderno e o Estado contemporâneo, entretanto, são a institucionalização de poderes que antes se manifestavam de forma unificada através do senhor absoluto. É a despersonalização do poder político e, portanto, jurídico (legiferante, jurisdicional).

Contudo, a legitimação do poder que se instala, a despeito de toda mudança e melhoria da qualidade e nas condições de vida nas sociedades ocidentais, permanece limitado a uma minoria conservadora.

Como se pode notar, no plano político, jurídico, econômico e social, às camadas mais pobres da sociedade (a grande maior parte das pessoas) estava reservado um papel coadjuvante. Nenhuma das transformações sociais geradas pela modernidade contou com a participação e/ou conhecimento geral e efetivo da sociedade. Por isso, as condições materiais, existenciais, econômicas, sociais, culturais e jurídicas dessa parcela excluída pouco tem se modificado ao longo dos séculos, se efetivando somente no plano formal e simbólico.

Tendo a soberania como uma de suas bases primordiais, o Estado moderno passa então a se apropriar – através do

127 Ver item 1.1.1.

“povo” – daquele poder absoluto. Ideia essa consolidada através do contrato social. Apesar disso, tal manobra serviu para a legitimação de uma nova forma de dominação política. Como nos explica Habermas a ideia de soberania do povo tem origem na ideia de soberania do príncipe, e surge como limitação ou inversão dessa¹²⁸.

Com isso, o Estado de direito fez crer que, por ser de direito, todo o direito se esgotava ali.

1.5.3 O poder legislativo como detentor da produção do direito: o monopólio jurídico-estatal

Do processo de transformações modernas que resultou no Estado de direito, como se pode notar, emerge a lei escrita, positivada no ordenamento jurídico estatal, como a fonte produtora de direito mais importante. Normatizando diversos campos da vida da sociedade, conquista o seu império através da inegável força do Estado, único capaz de coagir a todos ao dever de sua obediência.

De acordo com as lições de Roberto Aguiar, e pensando naquelas relações de poder que se estabelecem na sociedade, os grupos que se encontram nos níveis mais elevados das relações acabam por deter o “poder” dominando e controlando outros grupos e se apropriando das riquezas. Com isso, se apoderam do privilégio de legislar, ditando as normas que regularão as dinâmicas jurídico-sociais. Assim, aos outros grupos resta obedecer, seja porque tais normas são compatíveis com seus interesses; seja porque realmente acham que é o melhor para a sociedade, devido à ignorância de sua condição; porque se internalizou a crença na incapacidade para governar; ou mesmo através da força e da sanção.¹²⁹

Sendo assim, conclui:

[...] quem legisla é o grupo social que detém o poder, por deter o controle da vida econômica e conseqüentemente política de

128 HABERMAS, op. cit., p. 284.

129 AGUIAR, op. cit., 1980, p. 23-24.

uma sociedade. O grupo ou grupos sociais no poder se instauram como legisladores.¹³⁰

Dessa forma, passam a confundir o seu poderio com o poder estatal, pois agem em causa própria em nome do Estado, segundo o artifício da representação. O direito “é sempre parcial, por traduzir a ideologia do poder legiferante.”¹³¹

Justamente, por isso, se apropriar do poder legislativo é, ao mesmo tempo, evidentemente, se apoderar da produção de “todo” o direito. Nesse processo, passa-se a conceber a espontaneidade jurídica através dos atos do legislador e, quando muito, do magistrado (ao produzir norma jurídica individualizada ou concreta) ou através do costume juridicamente reconhecido e, assim, institucionalizado.

A complexidade do tema se torna ainda maior quando se pensa a realidade de democracias representativas cuja consciência política da sociedade é limitada pela condição de opressão e exploração, tendo em vista a qualidade da educação pública e privada, da cultura de participação, do acesso aos bens materiais, culturais etc.

1.5.4 Afinal, o que é o direito?

Como se pode depreender das páginas anteriores, procurou-se estabelecer uma análise do direito desde a modernidade até os dias de hoje. O direito sempre fez parte das relações sociais normatizando um amplo campo de interações entre os vários sujeitos.

Aqui, sem a pretensão de conceituar de modo peremptório, passa-se a delimitação do pensamento que se procura estabelecer frente o jurídico.

Sendo assim, deve-se lembrar, primeiramente, que qualquer intenção conceitual acerca do direito não pode prescindir da ideia de fluidez e pluralidade. O conceito de direito não é estanque nem estático, muda conforme a sociedade e as relações que constituem esse corpo social. O conceito de direito

130 Ibid., p. 24.

131 Ibid., p. XVII.

se renova e se transforma na mesma velocidade em que a própria sociedade muda. Ainda, o direito é processo intenso e cotidiano que, mesmo a despeito da primazia estatal, escorre para várias instâncias relacionais fora do Estado.

Tendo sua razão de ser na organização e controle da sociedade o direito não pode ser pensado sem que se leve em conta o seu potencial emancipatório.¹³²

Por isso, como se anotou, o esgotamento do direito no estatal oficial cumpre uma função importante, proporcionar aos grupos dominantes a possibilidade de seu monopólio a partir do poder legislativo, através da ideia distorcida de democracia na qual a maioria, escolhendo aqueles que serão seus senhores, acredita ter participado do processo político elegendo seus representantes.

O direito deve primar pela sua espontaneidade e para isso torna-se imperioso a ampla participação da sociedade nos processos de sua produção e aplicação. Somente a partir da ideia da ação e do diálogo direto e consensual se pode imaginar um direito mais próximo da realidade a que se propõe operar.

Sendo assim, o direito não está apartado de outros saberes que, inclusive, acabam por constituí-lo; assim como ele também é fator determinante na constituição desses saberes, essa interação é inevitável. Por isso, a pretensão cientificista de proclamar e demonstrar a pureza do direito teve consequências desastrosas afastando-o da própria realidade social, esse também é um dos fatores contributivos à sua crise atual. Como explica Wolkmer, por exemplo, “não existe oposição, a não ser teórica, entre saber jurídico dito ideológico ou não. O direito sempre foi político”¹³³.

Aliás, já desde o início do século passado, Santi Romano – do ponto de vista científico – alertava para a necessária visão ontológica sobre o direito. A sua subordinação à realidade e não o contrário.¹³⁴

O direito é, pois, resultado do embate de forças sociais

132 Veja, por exemplo: SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 65, p. 3-76, maio. 2003.

133 WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 28.

134 ROMANO, Santi. **O ordenamento jurídico**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008, p. 18 e 97.

que o utilizam conforme sua conveniência. É, por isso, imprescindível que sua criação seja produto de um diálogo idiossincrático cuja equidade participativa seja capaz de produzir um espectro jurídico plural e correspondente àquilo que existe efetivamente.

O filósofo argentino Enrique Dussel, vale anotar, no que concerne à sua filosofia da libertação, ao trata da interpelação¹³⁵ e de seus pressupostos de validade, que são três: a verdade, a veracidade e, por fim, a retidão, traz uma observação importante que pode ser transposta ao direito.¹³⁶ Esse último pressuposto citado é que interessa, aqui, para destacar essa ideia da interpelação.

Ao se considerar essa terceira pretensão de validade da interpelação, a retidão, chega-se à conclusão de que o excluído (“interpelante”), como o próprio nome já define, não possui as condições necessárias para observar as normas vigentes. Por isso, tal normatividade, institucional e dominadora, é “a causa da sua miséria.” Assim sendo, como a dignidade da pessoa, nessa interpelação – e dentro de toda comunicação racional –, é tida como a norma última e superior (do ponto de vista ético), ao excluído torna-se inevitável e legítimo não apoiar tais normas vigentes “questionando-as a partir do seu próprio fundamento, isto é, a partir da dignidade negada na pessoa desse pobre que ‘interpela’.” Em face dessa realidade, a característica não-normativa de sua “interpelação” se exige porque ela se encontra como que numa fase embrionária que gerará uma outra normatividade: “a institucionalidade futura dentro da qual o ‘interpelante’ terá direitos vigentes que ele não possui”.¹³⁷ É nesse cenário que brota a tomada de consciência jurídica, que será melhor explicitada no próximo capítulo.

É exatamente por isso, também, que a justiça deve ser compreendida dentro de seu âmago, tendo em vista toda a história ocidental e como nela o direito teve um papel fundamental na distribuição da injustiça e da desigualdade. Vale notar, nesse sentido, a observação de Roberto Lyra Filho. Para ele,

135 Grosso modo, pode-se dizer que interpelação “seria como que o ato-de-fala” daqueles que são os excluídos. Ver: DUSSEL, op. cit., p. 54.

136 Ibid., p. 56-60.

137 Ibid., p. 59.

Justiça é Justiça Social, antes de tudo: é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e o Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade.¹³⁸

Isso sob esse aspecto, pois não se pode esquecer que justiça é também plural, diversificada e nisso reside a sua complexidade, como se anotou anteriormente. Contudo, nunca será demasiado reforçar, como ensina Roberto Aguiar,

O justo se desvela no decorrer das lutas de libertação na história. A justiça não é um *a priori* a partir do qual moldamos nossas existências. O justo é um saber que se vai constituindo na medida em que nossa consciência da história se aguça. [...] A justiça está se fazendo pela organização popular, pelo aguçamento dos conflitos.¹³⁹

Não se pode duvidar que a ciência jurídica em todo esse processo teve a função de promover a especialização do direito afastando-o das pessoas que não quiseram ou não tiveram o acesso ao conhecimento dessa forma de saber. Por essa razão, sendo esse ramo da ciência uma forma de saber não se pode conceber o direito sem antes reconhecer que existem, de fato, outras tantas formas de saber silenciadas pela monocultura do saber científico e que por isso mesmo o direito guarda em sua essência mais íntima – nas relações sociais – uma rica pluralidade inevitável, posto que é própria e exclusiva do ser humano.

Sendo o direito produto das inúmeras relações interpessoais está imerso em uma complexidade magnífica, razão pela qual suas dicotomias não passam de mera

138 LYRA FILHO, op. cit., p. 99.

139 AGUIAR, op. cit., 2004, p. 122.

conveniência e esforço ideológico produzido pelo pensamento que faz crer que o direito está aprisionado nos campos de concentração legislativa.

O direito, portanto, é luta! É o embate entre as forças sociais que promovem sua constante transformação e recriação num infundável ciclo de avanços e retrocessos. É tamanha a sua força que muitos se quer são capazes de imaginar as sociedades modernas sem a sua presença e vigilância constantes.

Todavia, o direito em seu viés emancipatório deve primar pelo seu próprio desuso, sua desnecessidade. Para tanto, deve juntamente com outros saberes auxiliar na construção de uma sociedade autônoma capaz de assumir suas responsabilidades individuais e coletivas, ou seja, um direito que se proponha emancipatório deve, antes, assumir a sua função pedagógica.

Como Demerval Saviani explica de forma sucinta, ao falar da superação da sociedade dividida em classes, ou seja, ao tratar da aniquilação das desigualdades sociais: “não se trata de destruir o Estado; ele simplesmente desaparecerá por não ser mais necessário.”¹⁴⁰

O direito é uma invenção humana fruto das condições produzidas ao longo de nossa existência. Por isso, não se torna absurdo pensar que também tais condições sejam capazes de torná-lo inútil. Cumpre, enfim, reinventar cotidianamente, o Estado, o direito e a sociedade não somente em suas relações de poder, mas também perante o planeta e toda a vida que aqui existe. Não se pode esquecer: o direito é meio!

140 SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 96.

1.6 PORQUE CONHECER O DIREITO?

Conhecer o direito é imperativo inescusável à sua própria democratização. A difusão do saber jurídico em suas várias facetas é imprescindível à tomada de consciência jurídica em toda a sociedade, individual e coletivamente.

Em que pese a prática cotidiana, sobretudo no âmbito do poder judiciário, promover, inevitavelmente, uma difusão do saber jurídico também entre as pessoas que não o conhecem, mostrando todo seu potencial pedagógico, a democratização aqui analisada está centrada nos jovens e no âmbito escolar.

Somente a partir da tomada de consciência do direito e da compreensão de sua importância e influência nas dinâmicas do todo social é que faz sentido pensar na apropriação de sua produção e uso.

Compreender o direito como ele realmente é e como ele tem sido monopolizado, há séculos, por uma minoria perversa é condição para a apropriação popular dos poderes do Estado.

Nesse sentido, significa pensar e conceber o direito a partir de baixo, nas relações cotidianas donde ele brota espontaneamente. Ou seja, pensar o direito – seja aquele direito estatal institucionalizado ou mesmo as suas várias formas plurais de manifestação – implica estabelecer reflexões “pluri-cognitivas”, em que os saberes (inclusive o científico) interajam ativamente a partir de uma igualdade material.

Nesse sentido, a Cidadania e a escola ocupam lugar importante na busca pela democratização do saber jurídico.

1.6.1 O diálogo necessário: o direito estatal moderno e o pluralismo jurídico contemporâneo

No que concerne à democratização do saber jurídico, na busca pelo despertar da consciência acerca do direito em toda a sociedade, dois elementos se tornam importantes para essa discussão.

Primeiramente, pensar o direito em uma sociedade, como já observado, implica o reconhecimento de outras instâncias de saber para além do estatal. Nisso a teoria jurídica moderna tem

se debruçado compreendendo o tema dentro do pluralismo jurídico.

As lições sobre esse tema são retiradas de Antonio Carlos Wolkmer. Segundo esse jurista gaúcho,

[...] há que se designar o *pluralismo jurídico* como a *multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo a sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais*.¹⁴¹

Sobre o direito estatal, esse que surge com a modernidade, já se cuidou acima e assim dispensa mais delongas. Por isso, basta citar as palavras de Eros Grau para quem o direito moderno é um “*modelo de direito positivo, direito posto pelo Estado*.”¹⁴² É aí que surge um primeiro problema: como conciliar o pluralismo jurídico e o direito estatal. A premissa básica do pluralismo consiste exatamente em negar a primazia do estatismo jurídico, sobretudo em razão da crise de sua própria legitimidade.¹⁴³

Tem-se, assim, uma aparente incompatibilidade entre essas duas formas de se conceber o direito. A questão que se quer aqui colocar é: como pensar uma nova cultura jurídica, mais democrática e participativa, fortalecendo o pluralismo jurídico descentralizando o jurídico do Estado para as instâncias sociais comunitárias?

A questão não é simples, pois, a democratização do saber jurídico conduz à difusão não somente do direito estatal, mas também da descoberta das várias formas de manifestação jurídica presentes no cotidiano vivido.

A limitação desse empreendimento reside na possibilidade real da colonização do pluralismo pelo discurso jurídico dominante, mas toda transformação contém seus riscos. Todavia, esse tempo de transição paradigmática no direito exige a preparação da sociedade para a nova cultura jurídica que surge. Se assim não for mais uma vez um novo grupo dominante

141 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 219.

142 GRAU, op. cit., p. 99.

143 WOLKMER, op. cit., 2001, p. 220.

irá ascender perante a sociedade ou o próprio grupo que ora detém o poder irá se adaptar à nova realidade para, assim, dar continuidade à sua dominação.

Portanto, é da maior importância despertar nas pessoas a consciência jurídica e, assim, proporcionar a todos a possibilidade da descoberta do jurídico que permeia suas vidas de forma singular e criativa, bem como tornar acessível o conhecimento jurídico dominante (o estatal) que rege suas vidas cotidianamente.

Essa é uma necessidade premente para que todos tenham uma consciência crítica acerca desse processo e das condições que ao longo dos séculos conduziram o direito por esse caminho. Esse é o direito de conhecer o direito!

1.6.2 A fábula do tabuleiro: a reificação do cidadão frente o “jogo” social

A partir da constatação de que o direito pode ser utilizado como instrumento de opressão, exploração e dominação e, além disso, da compreensão de como ele pode influir na constituição das dinâmicas sociais, chega-se a conclusão de que – em sendo constitutivo e constituído por tais dinâmicas – a ausência de uma consciência jurídica implica, a todos que não a percebem, em sujeição aos grupos dominantes que detém o controle efetivo do direito por serem conscientes desse processo.

Sendo assim, a grande maioria dos indivíduos e coletivos, não percebendo a força do direito, passam a ser utilizados como meras peças no tabuleiro altamente complexo da sociedade.

Nesse “jogo da vida”, por não se darem conta do peso de sua opinião passam a seguir a lei de forma acrítica consubstanciando a manutenção do poder dos estratos dominantes. Obedecendo a legislação não percebem que a legitimidade desse direito somente se efetiva por essa obediência.

Assim, o processo de coisificação dos sujeitos de direito ocorre discretamente, segundo uma série de artifícios. O mínimo é concedido como se o máximo estivesse sendo feito, fazendo-os crer que realmente são cidadãos.

Mas esse mesmo processo de opressão faz emergir indivíduos e grupos que se organizam e se insurgem contra essa realidade jurídica. Ainda assim, os direitos que se vão conquistando somente o são mediante lutas cotidianas, inclusive, para não se perder aquilo que já fora conquistado. Com isso, a repressão recrudesce, sobretudo por um forte discurso simbólico, que transforma em criminoso todo aquele que manifesta sua indignação. A criminalização dos movimentos sociais é uma das faces da dominação jurídica. Todavia, a grande maioria sequer percebe sua condição de excluído e, assim, se tornam peças manipuladas conforme os interesses das elites.

Conforme esse raciocínio, têm seu papel de jogadores, de legítimos atores do jogo da vida em sociedade mascarado através da ausência de uma cultura sólida de participação e mediante o artifício da democracia representativa, pois acabam por deixar que outros decidam os seus destinos, bem como o de todo o corpo social.

A democratização do saber jurídico é uma premissa da Cidadania, é nela que reside, em parte, o impulso de luta pela melhoria das condições sociais, políticas, econômicas, jurídicas, existenciais etc., em uma sociedade.

A partir desse pressuposto chega-se a uma outra indagação importante: qual será o espaço social capaz de promover tal desiderato, ou seja, onde pensar a concretização do direito de conhecer o direito?

Sendo assim, no próximo capítulo, serão abordadas as questões pertinentes à Cidadania, núcleo da mais alta importância para este trabalho. É através da ideia da participação ativa e consciente que se desenvolverão as condições necessárias para se colocar em prática tal democratização onde a escola tem importância determinante, mesmo não sendo o único lugar propício a essas reflexões.

Capítulo 2 – A CIDADANIA ANTES E HOJE: UMA ANÁLISE E O SEU REDIMENSIONAMENTO CONCEITUAL

Tendo em mente a incomensurabilidade do direito e as implicações que brotam de sua riqueza, pode-se então perceber a complexidade do tema. Compreender o mundo jurídico é tarefa da mais alta importância para a vida em sociedade, por diversas razões já apresentadas e por outras que surgirão ao longo de todo esse trabalho. Sendo assim, tendo-se realizado algumas discussões sobre o direito, neste capítulo, passa-se à análise da Cidadania e suas correlações com o jurídico e com a educação, além de outros temas que emergirão dessa discussão.

A Cidadania é tema preeminente, hoje, não somente nos meios acadêmicos, mas também em diversas práticas sociais, das mais complexas às mais corriqueiras. No Brasil, nas últimas décadas, tal assunto se tornou não somente parte das discussões e construções teórico-científicas, mas também, cada vez mais, do cotidiano da sociedade, estando presente nas reflexões e práticas de muitos movimentos sociais, organizações não-governamentais, movimentos espontâneos, comunitários, solidário-participativos e até mesmo nas propagandas dos meios de comunicação de massa tem sido utilizada como legitimadora de um discurso atraente.

Sua evidenciação como teoria e *práxis* implica reconhecer essa sua dupla faceta inseparável. Ao mesmo tempo em que se apresenta como possibilidade emancipatória, também é utilizada como instrumento de controle e dominação. Isso nos leva a pensar um re-exame de seu conceito.

De início, a análise histórica do tema mostra-se de grande valia nesse trabalho para o entendimento dos problemas atuais. Trataremos, de várias formas, a correlação entre o saber jurídico e a ausência de Cidadania ou sua inconsistência. Assim, buscaremos a possibilidade de uma nova forma de concebê-la, a fim de reverter sua percepção, enquanto fenômeno prático, predominantemente no plano formal. Por isso, corrobora-se com a negação da Cidadania de papel¹⁴⁴.

144 Neste momento, faz-se alusão à ideia desenvolvida por Gilberto Dimenstein. Sobre essa perspectiva, ver: DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

Sendo assim, passar-se-á à análise de suas origens modernas, bem como os reflexos – sob o enfoque histórico – desse pensamento ocidental no Brasil. Para tanto, analisar alguns aspectos coloniais e da própria formação do Estado brasileiro torna-se importante nesse exame para que se possa compreender como hoje se dão as suas manifestações práticas e suas expressões teóricas e, assim, entender o modo dominante de se conceber tema tão importante e decisivo para a sociedade.

Pensar a Cidadania no atual contexto em que impera a matriz ideológica neoliberal e uma mais-valia globalizada requer uma (re)visão crítica acerca das bases fundamentais de seu conceito. Com isso, torna-se interessante, ainda que de maneira breve, pensar a Cidadania no contexto do mundo globalizado.

Vale observar que a globalização, em sentido amplo, põe em evidência uma Cidadania de tipo passiva (de cima para baixo), de imposição, fazendo com que os Estados estimulem em seus "súditos" uma Cidadania de tipo não-reinvidicativa. Rompendo, assim, com a identidade nacional, seja em razão da criação dos blocos supranacionais, pelos movimentos migração ou por causa dos conflitos de nacionalidades.¹⁴⁵

A globalização, aliás – que também não é um fenômeno único –, em suas várias dimensões tem transformado as dinâmicas sociais tanto em âmbito local como planetário, principalmente em virtude dos avanços tecnológicos.

Aliado a isso, a crise do paradigma da modernidade tem conferido uma imensa amplitude e complexidade a todo esse processo.

Por isso, o espectro no qual a Cidadania é concebida e exercitada sofre um formidável alargamento, inclusive nas suas formas cosmopolitas de ação transformadora, através de formas tanto perversas como emancipatórias.

Neste comenos, a Cidadania passa a transcender o invólucro estatal para ter reconhecida uma gama de expressões e manifestações antes ignoradas pela racionalidade científica.

Cidadania, assim, existe e acontece desde a casa, a família, as redes sociais, até na sociedade, nas relações internacionais e, mormente, nas atitudes ambientais de âmbito

145 MORAIS, Jose Luis Bolzan de; NASCIMENTO, Valéria Ribas do. **Constitucionalismo e cidadania**: por uma jurisdição constitucional democrática. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010, p. 30.

local a planetário.

Com isso, cumpre analisar como ela acaba por ampliar sua própria forma de conceber as manifestações práticas e os saberes que aí são produzidos, constituindo e sendo constituída pelas relações interindividuais e coletivas.

Nesse sentido, pensar o direito e suas conexões com a Cidadania torna-se importante, pois, da mesma forma como o mundo jurídico interfere nas relações sociais existentes em um determinado Estado também, em âmbito transnacional, o direito acaba por normatizar vários campos relacionais.

Nisso, fatores políticos, econômicos, culturais não lhe são estranhos. Dessa forma, direito e Cidadania revelam-se íntimos frente a uma diversidade de fatores que confere à própria Cidadania uma pluralidade não somente em sua *práxis*, mas no campo de produção de seu conhecimento.

Também fará parte desse capítulo, um exame das relações que o direito, historicamente, tem travado com a Cidadania no Brasil. Sobretudo em se tratando de direito penal e de direitos sociais, é possível perceber como o direito tem sido usado para legitimar um intenso processo histórico de regulação, castração e disciplinarização da sociedade.

Contudo, não se pode duvidar que várias foram as instâncias de interferência e controle das dinâmicas sociais, como, por exemplo, se deu (e se dá) com as políticas públicas comprometidas com as elites dominantes, porque por elas pensadas e por elas levadas a cabo.

Num outro momento, passar-se-á à análise das relações do direito e a Cidadania no plano disciplinar demonstrando como a Cidadania "multidimensiona" o direito. Nesse câmbio, o direito estatal terá proeminência principalmente por ser o direito dotado de maior força coatora e por isso influenciar um maior número de pessoas na sociedade.

Entretanto, essa opção é tomada com vistas à apropriação popular desse mesmo direito oficial e institucionalizado, por meio da democratização de seu conhecimento e pela sua provável consequência, a apropriação do poder legiferante pela sociedade, em termos globais.

Com isso, aborda-se-á, de modo sucinto, as relações da Cidadania com alguns dos ramos do direito, como: o constitucional, administrativo, penal, civil, trabalhista, previdenciário e até mesmo a história do direito e alguns dos

seus micro-sistemas.

Neste ínterim, entretanto, propõe-se um deslocamento conceitual – que será tratado por último – a partir de uma transformação em sua matriz epistemológica, tarefa complexa, mas urgente.

2.1 A CIDADANIA, SUAS RAÍZES MODERNAS E SEU HISTÓRICO NO BRASIL

Cidadania, tal qual a compreendemos atualmente, é termo forjado à época das revoluções burguesas. As concepções que influenciaram a sua compreensão contemporânea tem fortes raízes no ideal que brota das ideias iluministas, sobretudo no que concerne à liberdade e a participação política.

É nesse processo de concretização de um movimento de transformação e ruptura anterior e secular que se dá ao pensamento republicano e à democracia delineamentos teóricos de várias matizes conferindo destaque a tais abordagens.

Na verdade, todavia, fora um pacto completamente excludente em relação à boa parcela da sociedade: às mulheres, crianças, negros, idosos, homossexuais, pessoas com deficiência, pobres etc.

Essa lógica, assim, parece proceder à espoliação de direitos, posto que se manifesta, sobretudo, através de lutas – que até hoje são parte da realidade cotidiana – para que estas parcelas possam concretizar suas necessidades e manter o que já fora conquistado.

José Murilo de Carvalho, além disso, destaca outro fator importante. Segundo esse autor, é interessante notar que – a partir de um enfoque histórico da Cidadania – ela se dá dentro do fenômeno, igualmente histórico, do Estado-nação que brota da revolução francesa. As fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação são o palco da luta pelos direitos. Por isso, para ele, a ideia de Cidadania está fortemente ligada ao vínculo das pessoas com o Estado e com a nação.¹⁴⁶

Assim, também, Habermas observa que a democracia e o Estado nacional se originam ambos da Revolução de 1789. Essa é a razão pela qual eles se conjugam, sob o aspecto cultural, com a ideia de nacionalismo.¹⁴⁷

Com o tempo, logo, nação passa a designar o elemento constitutivo de uma identidade política comum àqueles submetidos a um Estado democrático e assim passa a ser

146 CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 12.

147 HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre faticidade e validade. V. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 281.

concebida como a titular da soberania.¹⁴⁸

Aliás, vale notar, ainda, interessante observação feita também por Habermas – com base nas lições de Ernest Renan – em que deve-se lembrar, todavia, que no século XIX há uma inversão no que tange à atribuição da identidade nacional e aquisição da Cidadania. Dessa forma, nação passa a ser compreendida como uma "nação de cidadãos" e não a partir dos laços de origem em comum; retirando, pois, a fundamentação étnico-cultural da comunidade e deslocando-a, antes, para a *práxis* ativa das pessoas que exercem seus direitos democráticos. Desvinculando, por completo, a Cidadania daquela ideia de pertença territorial a uma comunidade pré-política – comum na descendência, na língua e nas tradições – fundando, com isso, uma identificação coletiva apropriada ao "papel de cidadão".¹⁴⁹ Justamente, por essa constatação, em "nível conceitual, a cidadania nunca ficou na dependência da identidade nacional."¹⁵⁰

A partir disso, pensando na realidade brasileira, essa é uma primeira constatação que se pode ter em relação a esse tema.

Sendo a Cidadania, de início, intimamente ligada à formação do Estado, e neste caso, à formação do Estado brasileiro, constata-se que desde seu surgimento o discurso que se projeta sobre ela excluiu grande parte da sociedade, dando voz apenas aos atores hegemônicos¹⁵¹. Mesmo desconsiderando a ideia de pertença e observando o "papel de cidadão".

Assim, a Cidadania no caso particular do Brasil desde o início excluiu a participação das camadas mais populares e justamente por esse fato é uma Cidadania distorcida e ineficaz aos propósitos – pelo menos na teoria – a que se compromete.

Sob o aspecto político, a principal característica do processo de independência e de consolidação do Estado brasileiro fora a negociação que envolvia a elite nacional, o império colonial português e a Inglaterra. Decerto que havia,

148 Ibid., p. 282.

149 Ibid., p. 282-283.

150 Ibid., p. 284.

151 A independência do Brasil ocorreu mantendo-se a monarquia e a Casa dos Bragança e se deu – mediada pela Inglaterra – com o pagamento de 2 milhões de libras esterlinas. Apenas, portanto, transferiu o poder político e legiferante, sobretudo, aos descendentes portugueses.

também, participantes de outros estratos sociais, principalmente padres e marçons, porém mesmo estes em grande parte acabaram por aceitar a negociação.¹⁵²

Todavia, e isso é importante alertar, não se pode ignorar que várias foram as manifestações populares que ocorreram na história do Brasil ferozmente suprimidas pelas elites dominantes, mediante um violento aparato repressor, seja pelas forças armadas ou pelas milícias. Basta citar, por exemplo, os Quilombos, a Balaiada, a Inconfidência Mineira, Canudos, Lampião e seus Cangaceiros, a Revolta da Chibata, a Confederação dos Tamoios, entre tantas outras, para demonstrar que mesmo ante toda dominação e violência houve sempre um remanescente emancipatório de luta e reivindicação do reconhecimento de determinados direitos e por melhores condições existenciais que, aqui, se identificam com a Cidadania.

No Brasil atual, o tema tem tomado lugar de destaque, sobretudo após a Constituição da República de 1988, não à toa chamada de “constituição cidadã”, fruto da democratização dos espaços políticos na forma mais ampla que a história brasileira já registrou mudando o rumo das relações jurídicas, políticas, culturais e sociais, especialmente.

A propósito, em seu aspecto estritamente jurídico-constitucional a Cidadania é um dos fundamentos da República federativa do Brasil e de seu Estado democrático de direito. Além disso, como se verá, possui uma imensa rede de correlações jurídicas se espalhando por todos os ramos do direito estatal e, inclusive, para fora dele.

Importante observar rapidamente, nesse momento, que no plano jurídico-constitucional latino-americano há uma tendência política de reconhecimento da diversidade e pluralidade sócio-cultural. Nesse comenos, vale deixar consignado algumas observações acerca de algumas constituições.

O México, em sua Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), em seu artigo segundo reconhece a nação mexicana a partir de uma composição pluricultural.¹⁵³

152 CARVALHO, op. cit., 2007, p. 26.

153 MÉXICO. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>. Acesso: 18 março 2011.

Por sua vez, a Bolívia em sua *Nueva Constitución Política del Estado* (2008), em posição de vanguarda, em seu artigo primeiro, reconhece como forma de Estado o Estado unitário social de direito plurinacional comunitário.¹⁵⁴

O Equador em seu estatuto fundamental, a *Constitución de la República del Ecuador* (2008), cinge-se também de normas constitucionais muito avançadas e adota, também em seu artigo primeiro, a forma de Estado constitucional intercultural e plurinacional, além de um governo descentralizado.¹⁵⁵

Ainda, a Colômbia, em sua *Constitución Política de Colombia* (1991), proclama, em seu artigo primeiro, o Estado social de direito, descentralizado e plural. Ainda, em seus artigos sétimo e oitavo, estabelece norma protetiva da diversidade étnica, cultural e natural, sendo dever não somente do Estado, mas também de toda a sociedade tal proteção.¹⁵⁶

Por fim, o Paraguai, em sua *Constitución de la República de Paraguay* (1992), também afirma, já em seu primeiro artigo, o Estado descentralizado e pluralista.¹⁵⁷

Ainda, nesse sentido, vale observar que hoje a Cidadania não se limita apenas ao contorno territorial definido politicamente, nem às lutas emancipatórias dentro desse território, mas às dinâmicas globais que também acabam por transformar o sentido e alcance da participação individual e coletiva.

154 BOLÍVIA. *Nueva Constitución Política del Estado*. Disponível em: <<http://www.presidencia.gob.bo/download/constitucion.pdf>>. Acesso: 18 março 2010.

155 EQUADOR. *Constitución de la República del Ecuador*. Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acesso: 18 março 2011.

156 COLÔMBIA. *Constitución Política de Colombia*. Disponível em: <<http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>>. Acesso: 18 março 2011.

157 PARAGUAI. *Constitución de la República de Paraguay*. Disponível em: <<http://www.constitution.org/cons/paraguay.htm>>. Acesso: 18 março 2011.

2.1.1. Breves considerações acerca da relação entre Cidadania e direito no Brasil

O processo de formação do povo brasileiro¹⁵⁸, desde o período colonial, mostra-se, em verdade, como um projeto de exploração e manutenção dos privilégios das elites, de início, portuguesa e, depois, dos "herdeiros" da ordem aqui estabelecida.

Esse passado colonial caracteriza-se pelo extermínio quase que total dos povos ameríndios, pela dominação territorial e espoliação de suas riquezas.¹⁵⁹ Nesse período, a ausência de Cidadania concreta e ampla fora uma realidade, manifestando-se apenas pela luta e insurreição.

Contudo, o "fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão."¹⁶⁰ Herança esta que deixara cicatrizes profundas na sociedade reverberando até os dias atuais mediante uma mentalidade preconceituosa, excludente e exploradora não somente entre os estratos mais abastados, mas em todos os níveis da sociedade.¹⁶¹

Ainda, não se pode esquecer a escravização e o extermínio dos índios que habitavam todo o território americano, inclusive no Brasil. Os dados demográficos, no entanto, são muito confusos, variando em grande escala. Segundo Boris Fausto, no território que compreende o Brasil e Paraguai, os dados oscilam de "2 milhões para todo o território e cerca de 5 milhões só para a Amazônia brasileira".¹⁶² Darcy Ribeiro afirma, ainda, que somente no litoral brasileiro existiram cerca de um milhão de habitantes nativos da terra, sobretudo índios de matriz

158 Sobre esse tema, veja, por exemplo: RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

159 Nesse sentido, veja, ao invés de muitos, a partir de uma análise mais ampla: GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

160 CARVALHO, op. cit., 2007, p. 19.

161 Para um exame das relações entre Cidadania e escravidão no Brasil, importante ver: MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004; CARVALHO, op. cit., p. 17-21; 45-53; GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008, p. 447-467.

162 FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 38.

Tupi.¹⁶³

Eduardo Galeano explica, ainda, que no México pré-Colombiano existiam entre 30 e 37 milhões de habitantes, assim como na região dos Andes, a América Central tinha cerca de 10 ou 13 milhões. Nas Américas o total chegava a 70 ou 90 milhões de pessoas. Um século e meio depois, restavam somente 3 milhões e meio.¹⁶⁴ No Brasil, hoje, restam cerca de 250 mil índios.¹⁶⁵ Robert Pac, por sua vez, diz que dos 3 milhões de índios que viviam no Brasil, somente restaram cerca de 150 mil, em 1950. Desde 1900, aproximadamente 800 mil nativos foram liquidados. Cerca de 90 tribos indígenas simplesmente desapareceram.¹⁶⁶

Tendo em vista esses dados, mesmo com a discrepância de informações, é possível ter uma dimensão da catástrofe. "Os índios das Américas foram vítimas do maior genocídio da história da humanidade."¹⁶⁷

O fato é que a modernidade somente fora possível com a América. As grandes navegações, a invasão e o roubo das riquezas da terra dos povos ameríndios, pelos europeus, fora a condição para a sua dominação em escala mundial, dando início ao processo de globalização cultural, econômica, política etc. Impondo, assim, a ocidentalização do mundo (com o discurso da Modernidade) – sobretudo perante os territórios da periferia –, ao povos nativos e às populações que surgem dos processos de colonização.

Por isso não se pode esquecer, como explica Enrique Dussel, que

Grande parte dos êxitos da Modernidade, não representa uma criatividade exclusivamente européia; mas, sim, uma

163 RIBEIRO, op. cit., p. 28.

164 GALEANO, op. cit., p. 59.

165 FAUSTO, op. cit., p. 41.

166 PAC, Robert. O genocídio dos índios. In.: PERRAULT, Gilles (Org.). **O livro negro do capitalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 385-386. Curioso anotar, também, conforme Alcida Rita Ramos, que os Yanomami no Brasil formam uma população de cerca de 10 mil pessoas e se compõem de quatro grupos: os Samuná, os Yanomam, os Yanomamĩ e os Uanam, formando "o maior grupo indígena das Américas a preservar ainda suas tradições". RAMOS, Alcida Rita. **Memórias Samuná: espaço e tempo em uma sociedade Yanomami**. São Paulo: Marco Zero: UNB, 1990, p. 26.

167 PAC, op. cit., p. 385.

constante dialética de choque e contrachoque, efeito e contra-efeito, entre a Europa moderna e sua periferia.¹⁶⁸

Por isso, nem mesmo a filosofia europeia é produzida exclusivamente na Europa, é antes fruto de um diálogo com a humanidade em que se incluem os contributos provenientes das culturas periféricas.¹⁶⁹

Mesmo frente a toda exploração e etnocídio indígena e africano, ao longo da história da formação (ocidentalização) de nossa sociedade atual, no entanto, não existe ainda uma cultura fortemente arraigada de proteção e reparação, mormente sócio-cultural perante esses povos.

Prosseguindo, posteriormente, no espaço de tempo compreendido entre o Brasil Império (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930), a única alteração substancial foi a abolição da cultura escravocrata explícita, em 1888.¹⁷⁰ Esta abolição, a bem da verdade, vale notar, se efetivou muito mais no plano simbólico, na prática a realidade era outra¹⁷¹, persistindo até hoje sob o manto da discriminação e da exploração da miséria.

O direito, nesse período, ocupou papel de grande importância, à medida que se constitui como instrumento de dominação e manutenção de poder, pois, deu "origem às elites: jurídica, burocrática, política, diplomática, filosófica e intelectual."¹⁷²

A análise do processo de formação do Estado-nação e da identidade nacional, já no período republicano, nos revela a continuidade da ausência de uma Cidadania consistente. Pelo menos para a maior parte da população brasileira.

A idéia do pós-colonialismo, tal como salientada por Boaventura de Sousa Santos, cumpre um excelente papel explicativo:

168 DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995, p. 87.

169 Ibid., p. 94.

170 CARVALHO, op. cit., p. 17.

171 Ibid., p. 53.

172 COLAÇO, Thais Luzia. **O ensino do direito no Brasil e a elite nacional**. Trabalho apresentado no Congresso de História das Universidades da Europa e da América. Cartagena, nov. 2004.

Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às desigualdades entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória.¹⁷³

Nesse cenário, o direito (sobretudo o direito penal) e a política, através do Estado, assumiram o encargo de viabilizar essa (re)estruturação por meio de um intenso e repressivo controle social.

Sendo assim, é interessante destacar que o sistema penal assumiu nessa conjuntura a função reguladora, na qual as instâncias estatais se subordinam aos interesses privados do capital pelas práticas patrimonialistas. A criminalidade, assim, constitui-se a partir dos interesses das elites dominantes.¹⁷⁴

A análise da legislação dessa época permite afirmar que houve um processo vigoroso e sistemático de criminalização da pobreza.

Por exemplo, podemos citar o crime de vagabundagem, que punia aqueles que, não tendo meios suficientes para prover sua própria subsistência, fossem encontrados vagando pelas ruas. Ainda, a estigmatização das crianças e adolescentes pobres em "menores" (a doutrina do *menorismo*), dava plenos poderes ao Estado para recolher os abandonados, órfãos, desvalidos, delinquentes, e encaminhá-los aos reformatórios, para que fossem moldados para o trabalho.

A ideologia e o mito do trabalho, pois, ocupou papel de grande destaque numa espécie de missão saneadora para

173 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, p. 28.

174 CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças esquecidas**: o trabalho infantil doméstico no Brasil, Curitiba: Multidéia, 2009, p. 86.

moralizar e civilizar a população. Segundo Irene Rizini, o objetivo não era a diminuição da pobreza, por meio de uma maior igualdade social. Pelo contrário, a finalidade era o controle via moralização do pobre, o que impossibilitava à grande maior parte da população galgar maior espaço para se exercer uma Cidadania plena.¹⁷⁵

Com efeito, era um plano que objetivava moldar a sociedade à nova ordem capitalista internacional. Visava criar um exército de reserva de mão-de-obra barato e dócil. Por isso, Rizini, ainda, afirma que

A arena política, dominada por uma elite letrada, de formação predominantemente jurídica, tinha diante de si uma opção paradoxal a fazer: educar o povo, porém garantindo seus privilégios de elite. Instruir e capacitar para o trabalho, mantendo-os sobre vigilância e controle.¹⁷⁶

Contudo, essa realidade histórica mostra reflexos até hoje. Realidade essa que perdura como exclusão e regulação, mas que, entretanto, evidentemente, tem-se modificado de modo paulatino, principalmente com a apropriação das técnicas para as massas pelas massas, o que acaba por revelar um desejo de emancipação e luta. Ou seja, percebemos a "emergência de um cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas".¹⁷⁷

Todavia, o discurso autoritário dos atores hegemônicos gera deformidades. O discurso "cool"¹⁷⁸ midiático, ou seja, da mídia de massa é atualmente o grande legitimador do império do consumo e da perversidade sistêmica da globalização do capital. "O capital mudou de natureza com a globalização."¹⁷⁹ Raúl Zaffaroni, por exemplo, revela uma realidade jurídica dramática

175 RIZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Universitária: Amais, 1997, p. 73.

176 Ibid., p. 238-239.

177 SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 21.

178 ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O inimigo do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2007, p. 59 e ss.

179 Ibid., p. 59.

quando afirma que

A característica mais destacada do poder punitivo latino-americano atual em relação ao aprisionamento é que a grande maioria – aproximadamente 3/4 – dos presos está submetida a medidas de contenção porque são processados não condenados.¹⁸⁰

Essa realidade reflete a real condição de Cidadania existente para os povos mais pobres. O que nos leva a subentender uma Cidadania até hoje inconsistente, incapaz de potencializar uma consciência crítica, emancipatória e participativa.

Por outro lado, essa deformidade possibilita ao discurso dominante, por meio de seus atores, o uso do aparato estatal predominantemente voltado à manutenção do poder e à exclusão sistemática das camadas mais pobres por meio de uma concepção perversa de criminalidade legitimada pelos meios de comunicação de massa, que se encarrega de entorpecer a sociedade, numa espécie de contradição entre o "controle da violência" e a "violência do controle"¹⁸¹. Isso, em grande medida, pelo monopólio do saber jurídico e a consequente limitação do acesso à justiça e em razão da influência minguada da sociedade na formação da legislação estatal.

Por isso, o Estado moderno mantém sempre um amplo campo, essencial, para o exercício do controle, selecionando, estigmatizando e marginalizando constantemente a maior parte da população para mantê-la dentro de sua rede de controle.¹⁸²

Sendo assim, conforme tais condições e a partir dos ensinamentos de Vera Regina Pereira de Andrade, pode-se concluir que

[...] enquanto a cidadania é dimensão de construção de direitos e necessidades, o sistema penal é dimensão de restrição e

180 Ibid., p. 70.

181 Sobre esse tema específico, ver: ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **A ilusão da segurança jurídica**: do controle da violência à violência do controle penal. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

182 RAMIREZ, Bustos, 1983, p. 31 apud ANDRADE, Ibid., 2003, p. 174-175.

violação de direitos e necessidades; [...] em definitivo, enquanto a cidadania é dimensão de inclusão, o sistema penal é dimensão de exclusão social.¹⁸³

O Estado hoje é mais um mediador privilegiado do controle social que um mediador da emancipação da sociedade. "A discriminação no exercício do poder punitivo é uma constante derivada de sua seletividade estrutural."¹⁸⁴

Por essa razão, uma percepção mais coerente quanto à amplitude dos caminhos das políticas públicas, mormente de segurança, exige uma visão mais amplificada para as disposições reorganizadoras das esferas públicas, que se manifestam em inúmeras possibilidades de articulação entre o estado, o mercado e a sociedade civil.¹⁸⁵

O distanciamento da população, de modo estratégico, provoca, pois, um poder punitivo descontextualizado, cuja ideologia liberal encarregou-se de promover a individualização dos conflitos. Por isso,

[...] a interpretação de Zigmunt Bauman de que nas sociedades pós-modernas do capitalismo globalizado, mais do que no período clássico analisado por Foucault, o problema da exclusão social tende a ser resolvido pelo encarceramento, agora sem objetivos disciplinares ou de recuperação.¹⁸⁶

Assim, a partir das lições do professor Theodomiro Dias Neto, percebe-se uma necessária visão interdisciplinar da realidade atual, em que os diversos atores devem participar igualmente dos debates e das problemáticas geradas pela discussão acerca de uma nova concepção de Cidadania

183 ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema penal máximo x cidadania mínima**: códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003b, p. 22.

184 ZAFFARONI, op. cit., 2007, p. 81.

185 NETO, Theodomiro Dias. A nova prevenção. In: ANDRADE, Vera Regina Pereira de (Org.). **Verso e reverso do controle penal**: (des)aprisionando a sociedade da cultura punitiva. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 173.

186 ALVES, José Augusto Lindgren. Cidadania, direitos humanos e globalização. **Cidadania e justiça – Revista da associação dos magistrados brasileiros**, Brasília, Ano 3, n. 07, 2. sem. 1999, p. 100.

realmente participativa. Esse aspecto democrático de um projeto de transformação do Estado está na superação da dicotomia entre o Estado e o mercado, por um modelo de descentralização política calcado na sociedade civil.¹⁸⁷

No entanto, não se pode esquecer que o distanciamento e o desconhecimento da maior parte da sociedade com relação às questões jurídicas e, sobretudo, no que tange à participação na tomada de decisões nas esferas públicas estatais (em seus diversos níveis), geram políticas públicas descontextualizadas que pouco servem para resolver os reais problemas da população.

Além disso, o Estado – ainda colonizado pelas elites – acaba por realizar apenas o mínimo de suas obrigações perante o povo. Com isso, os direitos sociais são concebidos e concretizados aquém das necessidades da população.

Em face da influência das elites econômicas, tanto externas quanto internas, uma crescente política de sucateamento dos serviços públicos estratégicos e essenciais passa a ser legitimadora do fortalecimento da influência política do mercado.

A realidade brasileira atual é bastante para demonstrar essa triste constatação.

As péssimas condições da saúde pública são um bom exemplo: poucos hospitais e, por isso, superlotação e falta de leitos, além da desigual divisão regional; condições de trabalho indignas, o que obriga os profissionais a jornadas de trabalho estafantes; falta de uma educação popular voltada à saúde e à alimentação; precários índices de saneamento básico; longos períodos de espera para a realização de exames etc.

Todas essas condições possibilitam o fortalecimento da iniciativa privada, mediante um discurso publicitário sedutor que, afinal, esconde o real problema da saúde pública. Assim, parte da sociedade para não se submeter a essa realidade precária, ao invés de lutar e exigir melhorias por parte do Estado, prefere pagar um plano de saúde.

A segurança pública é outro exemplo emblemático, nunca as empresas privadas tiveram tanto lucro. Até mesmo instituições públicas – como as universidades federais – se servem da segurança privada. Câmeras de segurança, cercas elétricas,

187 NETO, op. cit., 2002, p. 176.

condomínios fechados, seguranças particulares são apenas algumas amostras da paulatina privatização da segurança pública.

A educação talvez seja a área mais explícita com relação a esse problema. Pois, todo brasileiro que possui um mínimo de condições materiais e econômicas, sem pensar duas vezes, opta por colocar seus filhos em uma instituição de ensino particular. As razões são as mesmas: péssimas condições de trabalho, baixos salários, ausência de uma formação profissional continuada, baixa qualidade da educação, corrupção e desvios de verbas públicas etc.

O que se quer dizer aqui é que a falta de participação da sociedade na gestão participativa da coisa pública e do aparelho estatal, na fiscalização da destinação dos impostos etc., permite o sucateamento de serviços públicos estratégicos e essenciais à população – principalmente àquela parcela mais empobrecida – e, conseqüentemente, a privatização velada dessas mesmas áreas.

Isso possibilita às elites, por meio do Estado, oferecer apenas o mínimo de efetividade dos direitos sociais fundamentais. O que leva a entender que essa mesma eficácia social, mas também jurídica, está condicionada à conscientização jurídica¹⁸⁸ e à participação popular para que se tenha a possibilidade da real e plena concretização desses direitos sociais.

Além disso, não se pode esquecer que essa realidade implica na manutenção da desigualdade social. Pois, estando, por exemplo, a saúde, a segurança, a educação, a moradia e o trabalho de melhor qualidade reservados àquela parcela da população que tem melhores condições materiais, econômicas e culturais, sair da pobreza se torna uma tarefa quase impossível àqueles que, não possuindo escolha, tem pouca assistência

188 Importante destacar, de início, que “consciência jurídica”, é a apropriação do direito mediante a conscientização através do saber jurídico científico e da descoberta da pluralidade do direito, própria da espontaneidade humana em sociedade. Em sendo um ato de conhecimento, se consubstancia com a aproximação crítica da realidade, não só jurídica, mas histórica, social, política, cultural e econômica que determinam as condições de dominação e monopolização do mundo jurídico. Sendo assim, conscientização jurídica é esse processo que se concretiza objetivamente com a tomada de consciência. Essa ideia de conscientização será melhor abordada no próximo capítulo, quando se parte à análise da pedagogia libertária de Paulo Freire.

médica e hospitalar, vivem com medo da polícia, estudam em escolas precárias, tem péssimas condições de moradia (quando possuem onde morar) e tem os piores empregos.

A privatização desses direitos acarreta uma estática social, em que a pobreza se transmite geração após geração, principalmente pela escassez das escolhas.

Portanto, é responsabilidade de toda a sociedade, mormente dos estratos intermediários, lutar por essa transformação e melhoria dos serviços estatais. Todavia, isso somente é possível mediante uma educação voltada para a solidariedade, para a Cidadania e para a conscientização jurídica. É claro que mesmo sem esse tipo de prática pedagógica no Brasil, ainda assim existem diversos movimentos populares e sociais engajados nessa transformação. Contudo, uma mudança ampla e consistente está condicionada à conscientização política, social, histórica, jurídica, cultural, econômica de toda a sociedade.

Como se pode notar, inúmeros são os desafios de todo o pensamento que busca a transformação das condições atuais da Cidadania.¹⁸⁹

189 Ainda, sobre os desafios, a partir de uma perspectiva diversificada, ver: CARDIN, Dirceu Galdino. **Desafios da cidadania**. Brasília: OAB, 2006; SOUSA, Mônica Teresa Costa; LOUREIRO, Patrícia (Orgs.). **Cidadania: novos temas, velhos desafios**. Ijuí: Unijuí, 2009.

2.2. T. H. MARSHALL E SEU MARCO TEÓRICO

No que tange ao contexto histórico-científico da Cidadania, o sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall, seu primeiro grande teorizador, tem forte influência nas discussões sobre o tema por todo o mundo, com o ensaio intitulado "*Citizenship and social class*".¹⁹⁰

Ele foi o precursor das análises do tema dividindo seu conceito em três partes ou elementos¹⁹¹ e, assim, "expondo a evolução qualitativa que o termo passou."¹⁹² Segundo ele, sua manifestação prática e teórica se dava – conforme a observação da realidade inglesa (este estudo clássico, trata-se de uma análise empírica restrita ao ambiente inglês do início do século passado) – através dos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, respectivamente¹⁹³. É, propriamente, um reconhecimento jurídico-formal do homem.

Marshall entendia Cidadania como a "participação integral na sociedade", além disso, mesmo considerando aceitável a desigualdade do sistema de classes, essa condição exigia que a igualdade de Cidadania fosse admitida.¹⁹⁴

Ademais, esse trabalho realizado pelo sociólogo da Universidade de Londres gerou muitas observações críticas, por exemplo: quanto à visão linear de sociedade.

Nesse sentido, Habermas, por exemplo, explica que o desenvolvimento linear somente alcança o que os sociólogos

190 Com tradução para o português, no Brasil, pela Zahar Editores com o título "Cidadania, classe social e *status*", em 1967, a partir de uma coletânea de ensaios intitulada: "*Sociology at the crossroads and the other essays*", publicada em 1963. Ainda, vale notar que esse trabalho fora fruto de um ciclo de conferências apresentadas em Cambridge, baseada nos trabalhos de Alfred Marshall (*The Marshall Lectures*, Cambridge, 1949). Interessante destacar também que esse trabalho possui uma tradução argentina contendo uma segunda parte, da autoria de Tom Bottomore, e que trata de analisar a Cidadania e a ideia de classe social contemporâneas. Para mais detalhes, veja: MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, Tom. **Ciudadanía y clase social**. Buenos Aires: Losada, 2004.

191 MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e *status***. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, p. 63.

192 COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Sobre o conceito de cidadania: uma crítica a Marshall, uma atitude antropofágica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.100, jan./mar., 1990, p. 11.

193 MARSHALL, op. cit., p.63.

194 Ibid., p.62.

chamam de "inclusão". Além do mais, essa imagem é resultado de uma análise neutra no que concerne aos acréscimos ou perdas de autonomia. Pois, não se leva em conta a verdadeira efetividade do *status* de cidadão ativo, por meio do qual a pessoa exerce influência concreta na "transformação democrática de seu próprio *status*".¹⁹⁵

Por isso, segundo Lígia Coelho, tal teorização realizada por esse autor inglês concebe o termo Cidadania a partir da ótica liberal conservadora¹⁹⁶. Ainda, concebe o termo apenas sob o enfoque dos direitos. Daí a sua indagação, para que se deve incluir também determinados deveres entre os cidadãos (responsabilidades)¹⁹⁷.

Contudo, vale notar que Marshall também elencava no bojo da Cidadania – a partir da análise do trabalho Alfred Marshall – "deveres públicos e privados do cidadão".¹⁹⁸ Entretanto, não há como negar o destaque quase total que ele dá aos direitos (civis, políticos e sociais).

Entretanto, Lígia traz algumas observações importantes sobre o tema. Segundo ela,

[...] se direito é a garantia da possibilidade [...] – neste debate sobre a questão dos **direitos** – passa por uma atitude onde estes são vistos como dinâmica própria a uma sociedade que busca alcançar a cidadania.¹⁹⁹

Ainda, neste mesmo pensamento, diz a autora: "direitos e deveres não são dádivas mas garantias do exercício da possibilidade..."²⁰⁰

Mas essas possibilidades, no entanto, diga-se de passagem, só são realmente exercitáveis quando se tem acesso ao conhecimento daquelas garantias.

No que concerne ao trabalho de Marshall, ainda, vale

195 HABERMAS, op. cit., 1997, p. 293. Ver também: SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun., 2006, p. 42.

196 COELHO, op. cit., p. 10.

197 Ibid., p. 13-14.

198 MARSHALL, op. cit., p. 60.

199 COELHO, op. cit., p. 14.

200 Idem.

notar que sua análise acerca da Cidadania está estritamente ligada ao *status* da classe social. Segundo esse sociólogo, a

[...] cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*.²⁰¹

Pode-se, claramente, notar que existe uma separação entre os indivíduos quanto à Cidadania. Pois, enquanto não fosse membro integral de uma comunidade não havia que se considerar possuidor do *status* de Cidadania. Existe, assim, em certa medida, uma ideia segregadora espoliando parcela da sociedade. Lembre-se, a jornada de trabalho da classe operária daquela época durava quase o dia inteiro. Poucos, então, tinham condições concretas para serem "integrais de uma comunidade".

Ainda, quanto a esse aspecto, o mesmo autor explica que

Os direitos dos quais o *status* geral da cidadania estava imbuído foram extraídos do sistema hierárquico de *status* da classe social, privando-o de sua substância essencial. A igualdade implícita no conceito de cidadania, embora limitada em conteúdo, minou a desigualdade do sistema de classe, que era, em princípio, uma desigualdade total. Uma justiça nacional e uma lei igual para todos devem, inevitavelmente, enfraquecer e, eventualmente, destruir a justiça de classe, e a liberdade pessoal, como um direito natural universal, deve eliminar a servidão. Não há necessidade de nenhum argumento sutil para demonstrar que a cidadania é incompatível com o feudalismo medieval.²⁰²

Não se pode negar que a ideia de Cidadania, inicialmente, se constitui como "um princípio de liberdade"²⁰³. Entretanto, o que se percebe, do ponto de vista histórico, é que

201 MARSHALL, op. cit., p. 76.

202 MARSHALL, op. cit., p. 77.

203 Ibid., p. 79.

essa concepção, tal qual é compreendida no ideário da modernidade, é conceito insuficiente para o seu próprio desiderato. Questão essa que será discutida, aos pouco, mais à frente.

2.2.1. A tríade dos direitos

Como já observado, Marshall concebe a Cidadania a partir de três dimensões distintas. São, respectivamente, o elemento civil, o elemento político e o elemento social.

Segundo esse autor, cada um desses elementos possui características próprias e espaços operacionais privilegiados de utilização.

Sendo assim, o primeiro deles – os direitos civis – compõe-se, como elementos essenciais, dos “direitos necessários à liberdade individual”. E, nessa direção, o direito por excelência é o direito à justiça.²⁰⁴ Esse “é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual.”²⁰⁵

Justamente por isso, o elemento civil (ou os direitos civis) tem como espaço de importância inevitável os tribunais de justiça.²⁰⁶ Ainda, vale observar que para Marshall, a “educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.”²⁰⁷

Quanto ao segundo elemento, os direitos políticos, explica que se tratar do direito de participação no exercício do poder político “como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo.”²⁰⁸

Como se pode notar, o espaço essencial de exercício desses direitos é, justamente, “o parlamento e os conselhos do Governo local.”²⁰⁹

Por último, a terceira parte ou elemento, trata-se dos direitos sociais e diz respeito

204 Ibid., p. 63.

205 Idem.

206 Idem.

207 Ibid., 73.

208 Ibid., p. 63.

209 Idem.

[...] a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar uma vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.²¹⁰

Sendo assim, os espaços institucionais mais fortemente ligados a esse elemento (os direitos sociais) são “o sistema educacional e os serviços sociais.”²¹¹

Com isso, após tais explicações, assevera que esses três elementos, séculos antes, estavam todos fundidos porque as instituições estavam amalgamadas. Mas com o surgimento e formação dos Estados e a insurgência da modernidade tal processo passa por uma dupla transformação, de fusão e separação. “A fusão foi geográfica e a separação, funcional.”²¹²

Além disso, Marshall observa que nesse processo de separação dos elementos ou partes que compõem a ideia de Cidadania é possível também proceder a uma separação cronológica de formação de cada um desses direitos.

Primeiramente, têm-se os direitos civis no século XVIII, depois os direitos políticos no século XIX e, por fim, os direitos sociais no século XX.

Todavia, mesmo destacando tal divisão no tempo histórico, alerta que estes “períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos.”²¹³

Nesse sentido, torna-se interessante destacar as explicações de José Murilo de Carvalho quanto ao processo de surgimento e formação desses direitos. Segundo esse autor, com base nos direitos civis as classes inglesas mais pobres tiveram a possibilidade de exigir melhores condições existenciais e de participação na sociedade, através do direito ao voto, o que acabou por ocasionar a conquista dos direitos políticos. Com isso, conseqüentemente, os direitos políticos proporcionaram a possibilidade de eleger representantes da classe operária e a criação do Partido Trabalhista. Assim, gradativamente, foram

210 Ibid., p. 63-64.

211 Ibid., p. 64.

212 Idem.

213 Ibid., p. 66.

também conquistados os direitos sociais.²¹⁴ Por isso, a sequência não é apenas cronológica, mas lógica.²¹⁵

Por fim, importante observar que essa mesma concepção teórica, composta pela tríade, passa a ser transposta para outros países, o que acaba por estabelecer uma concepção de Cidadania distorcida, inclusive nesse plano teórico.

Observando isso, Murilo de Carvalho destaca que a partir dessa lógica e dessa cronologia em Marshall chega-se a constatação de que, no Brasil, essa sequência fora invertida.

Primeiramente, aparecem os direitos sociais introduzidos numa fase em que os direitos políticos são suprimidos e os direitos civis reduzidos.²¹⁶ Depois, os direitos políticos em forma completamente distorcida. Por derradeiro, os direitos civis – o alicerce da sequência de Marshall – até hoje se encontram pendentes de concretização e acesso para a maior parte da população brasileira. Por isso, essa pirâmide fora, aqui, implantada de cabeça para baixo.²¹⁷

214 CARVALHO, op. cit., 2007, p. 11.

215 Ibid., p. 10-11.

216 Note, por isso, que também aqui, assim como explica Marshall, esses direitos se dão de forma amalgamada.

217 Ibid., p. 219-220.

2.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

A partir do que fora até agora exposto, passemos a uma reflexão um pouco mais detida sobre o tema da Cidadania. Para, com isso, estabelecer os critérios norteadores de seu redimensionamento.

Cidadania é, como já salientado em outro momento, um conceito emergente das lutas burguesas e por isso funciona sob as bases da ideologia liberal. A própria concepção jurídica do termo tem, evidentemente, essa conotação, sendo compreendida ainda hoje, como bem observa Vera Regina Pereira de Andrade, a partir das bases paradigmáticas da matriz epistemológica positivista e da matriz político-ideológica liberal.²¹⁸

Nesse sentido, importante observar, conforme as lições da professora Vera Regina, que a epistemologia do positivismo “procura imprimir um caráter científico à dogmática jurídica, concebida como atividade que pretende estudar o direito positivo vigente, sem construir, sobre o mesmo, juízos de valor.”²¹⁹

Ainda, agora quanto à matriz político-ideológica, vale notar que

Essa visão liberal contribui, ao mesmo tempo, para enfatizar o aspecto consensual das relações sociais (estabelecendo o consenso em torno do monopólio da força assumido pelo Estado) e a individualização dos conflitos (proporcionando sua conseqüente desvinculação das relações de classe na sociedade, ou seja, das assimetrias sociais capitalistas).²²⁰

Além disso, pode-se constatar que o conceito de Cidadania é, tradicionalmente, impregnado por um pensamento antropocêntrico e individualista, produto dessa mesma matriz político-ideológica.

Basta notar que a própria ideia de pessoa como cidadão

218 ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania**: do direito aos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993, p. 51.

219 Ibid., p. 31.

220 Ibid., p. 35.

já se encontra fragmentada desde a Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789, marco legal fundamental para essa discussão. Daí emerge a constatação de que a própria ideia de Cidadania necessita de um redimensionamento, pois assim até hoje tem persistido.

Nestes moldes, tende a dar ênfase aos direitos políticos e à nacionalidade. Ora tratando como cidadão aquele com capacidade para votar e ser votado, ora como *status* determinante do vínculo de nacionalidade, de pertença quanto à origem territorial da pessoa²²¹, como já destacado.

Empenhar-se numa postura crítica acerca desse tema exige reconhecer sua incompletude atual e sua complexidade, dada a sua característica estrutural e plural.

A sua análise conceitual e a compreensão das suas manifestações práticas exige um estudo pormenorizado, a partir de vários enfoques. Deve-se, assim, neste momento, observar que o jurídico é apenas uma de suas facetas.

É em seu alargamento estrutural e compreensivo que a educação jurídica surge como instrumento valioso para a Cidadania. Impossível imaginar a plenitude de sua prática sem o conhecimento mínimo de determinados conteúdos do direito imprescindíveis à busca pela justiça e à minimização das tensões sociais.

Sendo assim, a educação é uma possível potencializadora da Cidadania, pois a partir da difusão do saber, mormente jurídico, torna-se possível imaginar uma nova cultura do direito, com ênfase numa pedagogia instrumental e emancipatória, que fortaleça e, também, instigue a reflexão e as lutas pela transformação da situação jurídica material individual e coletiva.

O exame da Cidadania implica promover, também, uma reflexão sobre as formas de democracias (representativa e participativa) no intuito de ampliar a própria percepção da democracia, hoje, completamente fragmentada e estatizada pelo e em prol do discurso dominante.

Por isso, pode-se afirmar que o conceito moderno de Cidadania está conjugado e é, da mesma forma, adaptado pelo

221 Cumpro, aqui, destacar que em se tratando desse assunto os critérios de nacionalidade *ius soli* e *ius sanguinis* não deixam de considerar a questão territorial. O primeiro explicitamente e o segundo de forma indireta.

conceito de democracia.²²²

Nesse sentido, vale citar Maria Benevides, pois,

Em termos gerais, a representação no Brasil permanece, efetivamente, uma representação no sentido teatral: a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder. Neste sentido, afasta-se da idéia de democracia como soberania popular.²²³

Vale destacar que Paulo Bonavides coloca a democracia representativa como “símbolo de tutela, sujeição e menoridade democrática do cidadão – meio povo, meio súdito.”²²⁴

Uma concepção verdadeira de Cidadania deve, efetivamente, primar pela participação de toda a sociedade, pois, “configura-se pela tomada de posição concreta na gestão dos negócios da cidade, isto é, no poder.”²²⁵

Por isso, Fábio Konder Comparato afirma que a ideia central “da nova cidadania consiste em fazer com que o povo se torne parte principal do processo de seu desenvolvimento e promoção social: é a idéia de **participação**.”²²⁶

Ocorre, entretanto, que a participação cidadã não pode estar limitada à gestão da coisa pública. Deve ter uma abrangência multidimensional, pluralista.

A Cidadania também se manifesta no âmbito familiar, escolar, no trabalho, no convívio com os amigos, com os outros indivíduos, nas relações afetivas, perante a natureza, também, do nível local ao planetário.

222 ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Cidadania, direitos humanos e democracia: reconstruindo o conceito liberal de cidadania. In: SILVA, Reinaldo Pereira e (Org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTr, 1998, p. 125.

223 BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e Democracia. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política** – Cidadania, São Paulo: CEDEC, n. 33, 1994, p. 12.

224 BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa**: por um direito constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade. 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008, p. 35.

225 BARACHO, José Alfredo de Oliveira. **Teoria geral da cidadania**: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais. São Paulo: Saraiva, 1995, p. 3.

226 COMPARATO, Fábio Konder. **A nova cidadania**. [S. l.: s. n.], 1992, p. 23.

Assim, a exemplo dos direitos humanos, a Cidadania transcende e muito o estatal, pois, se manifesta no cotidiano popular compondo as dinâmicas sociais. Segundo Boaventura de Sousa,

O fato de os direitos humanos se confinarem ao direito estatal, limitou muito o seu impacto democratizador [...]. Ora, hoje torna-se claro que a expansão da cidadania e aprofundamento da democracia tem de envolver esses espaços e para isso é necessário concebê-los como espaços de interação política, a qual, apesar de diferente, não é menos política do que a que tem lugar no espaço público, centrada no Estado.²²⁷

Além disso, a incompreensão do direito, pela maioria dos indivíduos, proporciona um terreno propício para que este seja utilizado como instrumento de controle e dominação. O que, conseqüentemente, gera o descrédito e a desconfiança da opinião pública, além da produção de um direito excludente e descontextualizado. Como explica, ainda, o mesmo sociólogo português,

A negação do contexto, que foi transformada em conquista científica pela ciência jurídica, teve como conseqüência principal o ter possibilitado a criação de um conhecimento técnico hiper-especializado sobre o direito que deixou o cidadão vulgar desarmado do seu senso comum jurídico.²²⁸

Aliás, vale lembrar que não basta a mera imposição de normas jurídicas, tendo em vista que o direito (por si só) não é capaz de garantir o reconhecimento dos direitos e isso exige um “esforço cooperativo de um prática cidadã” cotidiana, o que não pode ser apreendido nem imposto pelo direito. Por isso, a importância de uma consciência política de viés comunitário e de

227 SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na pós-modernidade. **Direito e Sociedade**, Coimbra, n.4, mar. 1989, p.8.

228 Ibid., p. 8-9.

prática da autodeterminação.²²⁹

Sendo assim, para que esta participação – aqui defendida – seja eficaz, deve-se, antes, promover a conscientização, a capacitação do corpo social, a fim de que esta tenha real eficácia social e, com isso, não esteja fadada a uma mera participação formal. Norberto Bobbio, em sua análise sobre as promessas não cumpridas pela democracia real no cotejo com a ideal, já alertava: “a sexta promessa não-cumprida diz respeito à educação para a cidadania.”²³⁰

Benevides também, nessa mesma direção, explica que “não resta dúvida de que a educação política – entendida como educação para a cidadania ativa – é o ponto nevralgico da participação popular.”²³¹

Por isso mesmo, aqui se tem forte inclinação às ideias de democracia participativa. Aliás, como afirma Paulo Bonavides a democracia é um direito de quarta geração (ou dimensão) e assim sendo, no que concerne à sua titularidade, configura-se entre os direitos humanos pertencentes ao gênero humano.²³²

Nesse terreno, Bonavides explica que democracia participativa configura-se como uma saída à ideologia neoliberal e globalizadora. Ela se configura como aquela consubstanciada no “Estado democrático-participativo”, em que a organização e soberania do povo se confundem com o próprio Estado, é a “democracia no poder, é a legitimidade na lei, a cidadania no governo, a Constituição aberta no espaço das instituições concretizando os princípios superiores”.²³³ Democracia essa que “faz soberano o cidadão-povo, o cidadão-governante, o cidadão-nação, o cidadão titular efetivo de um poder invariavelmente superior e, não raro, supremo e decisivo.”²³⁴

Para tanto, uma observação se faz necessária. No intuito de tornar possível imaginar uma democracia participativa, é

229 HABERMAS, op. cit., 1997, p. 288.

230 BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 7. ed., rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 43.

231 BENEVIDES, op. cit., p. 10.

232 BONAVIDES, Paulo. O estado social e sua evolução rumo à democracia participativa. In.: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008b, p. 79; BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2009, p. 17.

233 BONAVIDES, op. cit., 2008b, p. 20.

234 Ibid., 2008b, p. 34.

fundamental estimular essa forma de pensar a sociedade desde a infância. Ou seja, é preciso pensar de forma crítica sobre a Cidadania da criança e do adolescente promovendo uma cultura de participação e solidariedade.

Com isso, é preciso dar impulso a uma mudança total nos currículos escolares – do ponto de vista pragmático – por todo o Brasil²³⁵, a fim de corroborar o mandamento constitucional contido no teor do artigo 205 da Constituição da República, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.²³⁶ (grifo nosso)

A partir disso, a intenção será fundar uma concepção de direito para além de seus operadores. Afinal de contas, quem teve, na escola, a oportunidade de participar de aulas sobre a Constituição da República? Ou sobre os direitos e garantias fundamentais? E sobre o código de defesa do consumidor ou direito previdenciário? E o Estatuto da criança e do adolescente?

Vera Regina Pereira de Andrade faz uma observação importante quanto a isso, pois o

[...] desafio da cidadania está, ininterruptamente, posto, para a academia e a rua, a teoria e a *práxis*, o conhecimento e a ação, dialeticamente. Há muito o que construir nesta direção, desde que se rompa com o senso-comum.²³⁷

Assim, tem-se como sugestão a inclusão de conteúdos de direito e Cidadania nos ensinamentos fundamental e médio. Todavia, faz-se mister deixar claro que não somente esses conteúdos devem ser incluídos, mas também: as artes, esporte,

235 Questão essa abordada no próximo capítulo.

236 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Veja, também, esse mesmo comando na Lei 9.394/1996 (art. 2.) e na Lei 8.069/1990 (art. 53).

237 ANDRADE, op. cit, 2003b, p. 30.

filosofia, psicologia, ciência política, antropologia, sociologia e outras formas de saber não-científicos. Numa dinâmica de ensino transdisciplinar que não se resume em apenas incluir novas disciplinas para os alunos. Além disso – por via de consequência –, deve-se, pois, proceder a mudanças nos moldes pedagógicos no intuito de promover o desenvolvimento de indivíduos e coletivos críticos, solidários, curiosos, criativos, participativos, autônomos e livres.

É, assim, uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e do coletivo, com a finalidade de promover a emancipação social, mediante sua conscientização jurídica, política, econômica, histórica, social, cultural²³⁸. Pois, “é por isso que o que está em causa é a própria reinvenção da emancipação social.”²³⁹

É pensar uma educação capaz de instigar a construção de um sentimento coletivo de Cidadania. Capaz de despertar em cada indivíduo não somente seus direitos e deveres, mas as suas responsabilidades. É refletir sobre uma prática pedagógica capaz de potencializar o surgimento de verdadeiros atores sociais, ao contrário daquele sujeito de direito fruto do reconhecimento normativo do direito moderno.

Neste comenos, se entende atores sociais segundo as lições de Alain Touraine, conforme esse teórico francês, atores são aqueles “indivíduos ou grupos capazes de modificar seu meio e de afirmar ou de reforçar seu controle sobre as condições e as formas de suas atividades.”²⁴⁰

Todavia, não se pode ter a simples ilusão de que a Cidadania e o conhecimento sobre o direito são as chaves que solucionarão os problemas das sociedades modernas, sobretudo no que tange à problemática da participação popular.

Primeiro, porque a Cidadania, ao contrário do direito, não é uma disciplina que depois de incluída no currículo escolar automaticamente proporcionará a formação de verdadeiros cidadãos. Depois, porque pensar a inclusão de conteúdos diversos daqueles apresentados na escola tradicional acarretará

238 Para mais detalhes ver: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não-capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002; SANTOS, Milton, op. cit., 2008.

239 SANTOS, op. cit., 2002, p. 14.

240 TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Bauru, SP: EDUSC, 1998, p. 40.

uma transformação radical na forma como a própria educação é concebida e isso despertará, não só entre as elites, intensos debates que darão ao tema contornos muito mais complexos.

Contudo, esse é um assunto que será abordado com mais precisão e profundidade no próximo capítulo. Por enquanto, vale essa breve observação como alerta a possíveis enganos sobre o verdadeiro potencial e alcance dessa proposta de transformação curricular e mesmo sobre a Cidadania.

2.3.1 Os efeitos práticos desse ensino do direito

Futuro cidadão, não!

Por uma Cidadania da criança e do adolescente

É inaceitável, por tudo isso, que se tenha uma Constituição, democrática e cidadã e, ainda, não se tenha um ensino – mesmo que básico – desse direito, ao menos nas escolas do Brasil.

Todavia, nem mesmo o ensino dessas disciplinas é garantia da democratização fundamental, como que instantaneamente, ou como se isso fosse uma decorrência lógica e cronológica necessária. A *práxis* social cotidiana e construtiva da realidade é quem pode indicar suas possibilidades concretas e a crescente tomada de consciência da participação popular mostrou uma grande mobilização de estratos antes marginalizados da vida política nacional, recentemente com a Constituição da República de 1988. E isso dá vigor suficiente, no plano teórico, às reflexões sobre tais possibilidades.

Como explica Paulo Freire, a democracia, antes de ser uma manifestação política, “é forma de vida”. Tem como característica uma vigorosa transitividade da consciência humana. E essa transitividade só se dá imersa em determinadas condições as quais levam as pessoas ao debate, à análise de seus problemas e dos problemas em comum. Em outras palavras, só se dá num ambiente em que há efetiva participação.²⁴¹

241 FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 88.

Os currículos escolares dos ensinos fundamental e médio devem proporcionar a todas as pessoas essa possibilidade de acesso à informação jurídica, de tomada de responsabilidades e de autonomia na produção de uma cultura, também mais solidária individual e coletivamente. Devem, ainda, conjugar uma teoria (ideal) e uma prática (real) contextualizadas, de evidenciação dos problemas e desafios contemporâneos, mais envolvidas com os processos históricos que determinam as condições atuais.

Nesse sentido, preconizar uma “conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.”²⁴²

O sistema educacional brasileiro não pode somente ser pensado através de uma educação voltada ao trabalho, que fortalece o mercado e enfraquece a sociedade. Deve, com a máxima importância e prioridade, proporcionar o desenvolvimento das potencialidades humanas e o preparo para a Cidadania.

As crianças e adolescentes devem ter essa educação e essa mentalidade quanto antes possível. A partir do desenvolvimento da consciência da possibilidade de intervenção na realidade, eles descobrem o poder da participação e da transformação e, assim, a partir dessas ações passam a descobrir-se e serem reconhecidos como verdadeiros atores sociais. É a verdadeira descoberta da Cidadania das crianças e dos jovens.

Urge preparar a sociedade brasileira para o exercício cotidiano e a vivência coletiva da Cidadania. As escolas, a começar pelas crianças, devem promover no indivíduo o desenvolvimento de uma visão sensível às questões, por exemplo, sociais e jurídicas, para assim, adquirir o conhecimento geral e necessário da comunidade, da sociedade e do Estado, dos interesses políticos predominantes e uma série de outras abordagens institucionais e estatais que a sociedade, na sua grande parcela, desconhece. Isso, devido à flagrante violação, no plano institucional e oficial, do direito à informação e do direito ao conhecimento de excelente qualidade, o que provoca a anomia sócio-jurídica.

242 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 24.

Aliás, como destaca Lipiansky, não deve centrar-se no futuro, mas no presente. Não deve ser uma preparação para a idade adulta, mas antes ser a possibilidade das crianças viverem suas necessidades atuais. Assim, a escola tem como fito “oferecer à criança um local onde ela poderá ser criança, jovem e alegre”.²⁴³

Como se pode perceber, conforme citado anteriormente, o acesso democrático a esses conhecimentos favorece, de forma ampla, a intervenção, sobretudo, no direito dominante institucionalizado no Estado munindo o cidadão comum, não especialista em direito, de condições práticas e teóricas de transformação da cultura jurídica tanto dentro como fora do pensamento científico.

Sendo assim, é preciso que a escola assuma também a responsabilidade em preparar as crianças e jovens para as suas próprias Cidadanias. Quantas crianças conhecem o Estatuto da criança e do adolescente e a Constituição da República? Quantas crianças e jovens tiveram voz na construção dessa atual Constituição?

Além disso, o conceito de cultura é interessante na construção dessa atmosfera de democratização do saber e de conscientização de sua capacidade ativa também para a Cidadania infantil, tanto para as crianças e adolescentes como para os educadores.

A criança, ainda continua sendo analisada e compreendida a partir do olhar do adulto. Vale citar Clarice Cohn quando afirma: “Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista.”²⁴⁴

Também segundo essa autora e como se pode verificar na quase totalidade do ensino formal, ainda se continua a recusar às crianças o seu verdadeiro lugar cuja participação ativa é imprescindível à conquista de sua Cidadania.²⁴⁵

Com isso, pode-se quebrar com a velha concepção de que as crianças e os adolescentes são seres humanos incompletos²⁴⁶, treinando para ser livre em um tempo futuro,

243 LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária**. São Paulo: Imaginário, 1999, p. 44.

244 COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 8.

245 Ibid., p. 16.

246 Aliás, todos os humanos são “inacabados”, como diria Paulo Freire, inclusive as

como se encenasse um papel na sociedade. Todos têm seu espaço ativo nas relações sociais e na construção de uma Cidadania sólida, além de sua parcela de responsabilidade nessa mudança de concepção. Assim, esse direito fundamental de intervir nos rumos de suas próprias vidas exige o respeito e reconhecimento por todos de sua verdadeira vocação social, a de definir sua própria condição. A noção de infância é produto social e histórico do ocidente. Essa forma de pensar as pessoas mais jovens se inicia na Europa, permeando vários níveis constitutivos, dentre eles a educação escolar.²⁴⁷

A Cidadania da criança e do adolescente somente pode ser construída a partir do momento em que essas pessoas são mediatizadas pelo mundo e por outras pessoas, algumas também jovens e outras adultas. Nessa interação, como observa Cohn, essa parcela mais jovem da sociedade, igualmente, é capaz de construir e constrói sua própria cultura, estabelecendo laços de afeto em suas relações sociais, criando sua própria imagem e identidade etc. Por isso, “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa.”²⁴⁸ Mais ainda, não se pode esquecer que elas são culturalmente independentes dos adultos, transmitindo o seu patrimônio cultural entre si, formando uma verdadeira pluralidade de culturas infantis. Isso, ocorre por exemplo, na disseminação de saberes como as brincadeiras, variante, evidentemente, da procedência geográfica, cultural etc.²⁴⁹

Não obstante a antropologia também auxilia na compreensão de leis como o Estatuto da criança e do adolescente, pois permite compreender melhor como a legislação os concebe.²⁵⁰ Daí, igualmente, a grande importância da antropologia jurídica voltada para essa parte da sociedade, os jovens, o que ainda não é uma realidade comum, no plano

crianças e adolescentes, mas não como se fossem pessoas pela metade, a serem programadas ou terem sua formação para no futuro se constituírem cidadãos. Como se fossem incapazes de proceder à escolha, à decisão.

247 Ibid., p. 21.

248 Ibid., 32-33.

249 Ibid., p. 35-37. Por isso, a necessidade inclusive de uma análise antropológica da criança em âmbito escolar para melhor entender as próprias escolas e as pedagogias, além da capacitação do educador para a diversidade cultural. Nesse sentido, ver: p. 41-42.

250 Ibid., p. 44.

acadêmico, nem teórico.

Outra importante nota sobre os apontamentos de Clarice Cohn, diz respeito à ideia de que à criança cabe apenas brincar e se divertir, abominando o trabalho. Longe de se fazer uma apologia ao trabalho infantil, na verdade, não se pode esquecer que também essa concepção do ingênuo, que deve brincar e se divertir é produto social. Portanto, isso deve estar claro a todo aquele que se inicia nesse terreno. Não obstante, inexistente uma imagética da criança e dos jovens que não faça parte “de um contexto sociocultural e histórico específico”, daí campo formidável aos antropólogos.²⁵¹

Do ponto de vista prático, imaginando algumas formas de estímulo a construção de uma consciência de viés crítico e reflexivo sobre a participação social e democrática das crianças e adolescentes para elas próprias, se pode citar a título de ilustração, uma situação hipotética na qual em uma escola é dado às crianças e adolescentes o direito de participar de forma ampla, na avaliação do processo de ensino/aprendizagem e nas escolhas que afetam a coletividade desse espaço escolar.

Podem, assim, escolher onde instalar os bebedouros e a quantidade necessária (segundo a demanda e as condições), escolher se durante o intervalo haverá música ambiente e quais tipos farão parte do repertório, participar da criação e gestão dos grêmios estudantis, a confecção e redação de jornais, periódicos e assim por diante. Note, na complexidade do tema ações simples podem ser capazes de proporcionar um ambiente fértil em participação, tolerância e solidariedade o que sugere uma possível riqueza em práticas e reflexões constitutivas de cidadãos desde jovens (e não “futuros” cidadãos) edificadores do mundo social em que vivem, cuja opinião é reconhecida e respeitada democraticamente, inclusive, na formação da força de trabalho, o que supõe também igualdade de condições e opções nessa seara, a descoberta da vocação etc.

Também vale citar Philippe Perrenoud, quando afirma que para fortalecer a aprendizagem da Cidadania, é preciso considerar os espaços escolares internos e externos, as lanchonetes e cantinas, os banheiros, o bicicletário, a segurança e proteção, a gestão das faltas, as formas de negociação na escola e na sala de aula, os horários estabelecidos, as normas

251 Ibid., p. 50.

de conduta, o direito de fumar e de namorar na escola, o regramento e as decisões que embasam tanto a coexistência na escola e nas salas quanto o processo ensino/aprendizagem.²⁵²

Isso tudo, vale notar, como uma iniciação para a descoberta e transformação de seu mundo social vivido, que também não lhes pode ser estranho e distante.

252 PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 44. Ver também: p. 53. Quanto à participação ativa dos alunos, ver, também: SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA – Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./jun., 2005, p. 34-35

2.4. A CIDADANIA MULTI-DIMENSIONADORA DO DIREITO

A defesa da inclusão de conteúdos de direito e Cidadania na escola tem como razão imediata não somente a potencialização da participação da população nas dinâmicas sociais, mas a democratização do próprio direito. É a possibilidade da apropriação desse saber para além das universidades e faculdades, para além dos tribunais, fóruns e delegacias. Trata-se da real possibilidade de sua emanção e utilização pela própria sociedade.

Além disso, essa apropriação também permite uma concepção multidimensional do próprio direito. Nesta seção tratar-se-á da evidenciação dessa consequência a que a Cidadania provoca no direito.

A efetivação da Cidadania, através do respeito ao direito de ter direitos, a partir da realização do direito de conhecer o direito, gera efeitos incomensuráveis ao próprio direito e à Cidadania.

A sociedade ao conhecer o direito amplifica a órbita deste último. Os reflexos são em todos os ramos do direito estatal: direito constitucional, administrativo, financeiro, penal, civil, trabalho, processual, tributário etc., além da potencialização da tomada de consciência de outras formas existentes nas dinâmicas sociais. Veja, de forma exemplificativa, algumas transformações possíveis na conjugação da Cidadania com a democratização do saber jurídico.

Vale destacar que a opção aqui foi dar maior destaque ao direito estatal, por ser a forma dominante e, por isso, por ser aquele a quem a sociedade deve primeiro se apropriar. É essa a forma jurídica que mais explicitamente interfere na vida dos indivíduos impondo determinadas condutas as quais, quando conhecidas, não se sabe ao certo porque assim o são.

Trata-se, pois, de elencar alguns ramos do direito e mostrar como uma maior consciência e um maior conhecimento popular poderia interferir na própria dinâmica existencial e operacional desse saber.

Com isso, buscar-se-á demonstrar como a própria Cidadania pode interferir na constituição de uma nova cultura jurídica, mais democrática, aberta e transparente.

2.4.1 A Cidadania e o direito constitucional

Tornar o direito mais acessível à população possibilita a esta a compreensão de institutos imprescindíveis a exercício da Cidadania. No campo do direito constitucional proporciona, evidentemente, uma maior intimidade com a Constituição da República. Ainda, torna concreta a possibilidade de conhecer os direitos e garantias fundamentais, além de uma série de outros institutos como a lei de iniciativa popular etc.

A Constituição, como se sabe, é a lei fundamental do Estado e a mudança de seu texto, quando total e radical, provoca ruptura sobretudo nas estruturas jurídicas e políticas de um país. O que confere a ela importância central no que concerne às relações jurídico-estatais. Não é à toa, a propósito, que ela é chamada de “carta política” ou “carta magna”.

Contudo, seus reflexos transbordam esses limites podendo ter efeitos altamente benéficos ou mesmo catastróficos. Através da força normativa, a ela atribuída pela doutrina jurídica, principalmente hoje dada a proeminência do constitucionalismo no direito estatal, pode-se legitimar oficialmente tanto regimes totalitários e ditatoriais quanto democráticos e pluralistas. Daí a sua incomensurável importância para o direito, a Cidadania, a educação e a sociedade.

Sendo assim, incentivar programas educacionais e culturais que destaquem um sentimento comunitário e que busquem um discurso decisório que ponha em evidência a materialidade da Constituição, pode ser um caminho para (re)construir ou de encontro com o “sentido democrático do constitucionalismo”. Aliás, este, hoje, baseado não somente nos ordenamentos jurídicos fechados e descompromissados com a comunidade global, mas portador de “virtudes cosmopolitas”, na busca de uma jurisdição constitucional efetivadora, sobretudo dos direitos sociais.²⁵³

253 MORAIS; NASCIMENTO, op. cit., p. 88.

2.4.2 A Cidadania e o direito administrativo

Conhecer o direito também permite entender a estrutura e funcionamento da máquina estatal. Dinamiza e proporciona uma substancial melhora na prestação dos serviços públicos. Permite à sociedade compreender melhor os mecanismos procedimentais da licitação e o trato com a coisa pública etc.

Além disso, ainda, evidentemente, é capaz de transformar a consciência e as ações dos funcionários públicos perante uma sociedade melhor esclarecida acerca de seus direitos e dos deveres funcionais daqueles. E mais, torna-se interessante pensar – a partir do direito administrativo e da democratização do conhecimento desse ramo jurídico estatal – do ponto de vista prático, uma efetiva descentralização administrativa do Estado, proporcionando aos administrados maior força decisória não somente nas escolhas jurídicas como também no que respeita às políticas públicas, meio ambiente e patrimônio histórico, licitações, desapropriações etc.

2.4.3 A Cidadania e o direito financeiro

O contato com esse ramo do direito proporciona um melhor conhecimento acerca da política econômico-financeira do Estado, ou seja, o planejamento financeiro do aparato estatal e o programa de trabalho do governo. Gera a possibilidade de intervir, verdadeiramente, nas discussões sobre o orçamento (orçamento participativo), no plano plurianual etc.

Compreender esse ramo implica a possibilidade de transformação do planejamento e previsão dos gastos públicos, na interferência democrática sobre a gestão pública, na alocação de receitas e, assim, na real consciência acerca da situação financeira do Estado. Vale notar que não basta apenas a transparência quanto às informações desta natureza, mas sobretudo a compreensão de tais informações, ou seja, não basta o acesso à informação é necessário entendê-la.²⁵⁴

254 Aqui se faz uma referência explícita ao Portal da Transparência do Governo Federal que trata dos gastos públicos e de sua divulgação. Disponível em:

Para se ter uma ideia da importância de se conhecer os destinos dos recursos estatais, basta citar, como lembra Luciano Sotero, alguns dados sobre os gastos públicos com o pagamento dos juros da dívida pública:

Um mês de juros e amortizações corresponde ao dispêndio anual com atenção hospitalar e ambulatorial de todo o Sistema Único de Saúde. Dez dias correspondem a todos os recursos alocados ao Programa Bolsa Família, que unificou as ações sociais do governo. Uma semana supera os gastos anuais previstos para o Programa Brasil Escolarizado. Um dia cobre com sobras todo o gasto previsto para construção de habitações populares. Uma hora supera a dotação anual para conservação de monumentos históricos. Finalmente, um minuto de juros e amortização das dívidas corresponde à alocação anual – sim, anual – de recurso com a política de direitos humanos.²⁵⁵

Vale notar, ainda, como é interessante perceber a diferença entre as estruturas (física e de pessoal), por exemplo, das escolas ou hospitais públicos em detrimento à Justiça Eleitoral ou à Receita Federal, essas últimas, possuem alto padrão de qualidade e eficiência. Curioso, uma encarrega-se das eleições e a outra da arrecadação dos tributos e de sua fiscalização. Aliás, a justiça eleitoral brasileira é uma das mais modernas do mundo, com eleições rápidas, por meio computadorizado etc. Nessas áreas, para o poder político dominante, é interessante investir, apesar de não serem as prioridades!

<<http://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em: 20 janeiro 2011.

255 BENJAMIN, César. Autonomia legal para o Banco Central: uma tragédia anunciada. In: SADER, Emir (Coord.). Governo Lula: decifrando o enigma. São Paulo: Varamundo, 2004, p. 162 apud SOTERO, Luciano. **A crise global financeira e o estado brasileiro**: por um novo destino nacional. Fundação Brasileira de Direito Econômico – FDBE. Disponível em: <http://fbde.org.br/artigos/sotero_a_crise_global_financeira_e_o_estado_brasileiro.htm>. Acesso em: 15 abril 2011.

2.4.4 A Cidadania e o direito penal

Ramo de altíssima relevância, o direito penal influencia cotidianamente nossas vidas regulando nossas ações, como já observado anteriormente. Conhecê-lo é de fundamental importância para o enfrentamento de questões polêmicas como: a política criminal, a menoridade penal, a exploração sexual infantil, a tráfico internacional de mulheres, a corrupção, a resolução não penal dos conflitos, os crimes na rede mundial de computadores etc.

Situações da vida cotidiana podem ser simplificadas quando se conhece a função do ministério público, das polícias (civil, militar, federal), pois isso possibilita a todos saber onde se dirigir e como proceder em determinados casos como, por exemplo: prisão ilegal, invasão de domicílio sem ordem judicial (ou, nesse caso, em horários proibidos), o seguro DPVAT²⁵⁶.

Sendo assim, pode tornar mais difícil o abuso de poder, de autoridade e até mesmo a corrupção, não só pela consciência coletiva, mas pela cautela da autoridade pública frente uma sociedade mais consciente e participativa. Mas, sobretudo, possibilita à sociedade interferir e participar de modo direto e consciente e, portanto, efetivo na produção legislativa referente a esse ramo, bem como na busca por alternativas (inclusive extra-estatais) à estrita mentalidade sancionadora, punitiva.

2.4.5 A Cidadania e o direito tributário

Conhecer, mesmo que minimamente, o direito tributário e suas relações com a Cidadania²⁵⁷ proporcionam à sociedade uma participação e um entendimento mais acurado acerca dos tributos, sua finalidade e exigibilidade. Por exemplo, possibilita uma melhor compreensão da finalidade do Imposto de Renda (IR).

Ainda, permite ao indivíduo e à coletividade saber o

256 Seguro de danos pessoais causados por veículos automotores de via terrestre.

257 Nesse momento, recomenda-se a leitura de uma obra muito interessante sobre a história brasileira acerca do direito tributário: BALTHAZAR, Ubaldo Cesar. **História do tributo no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

quanto paga em imposto por cada produto adquirido nas relações de consumo²⁵⁸. Por isso, possibilita a fiscalização do destino desses recursos oriundo dos tributos.

E mais, e isso é importante, permite uma luta e um diálogo mais equilibrado, consciente e efetivamente transformador, no que respeita à justiça tributária. Veja, por exemplo, o caso do art. 153, VII. A Constituição é clara quanto à possibilidade de instituição de imposto sobre grandes fortunas, mediante lei complementar – instrumento imprescindível à redução das desigualdades sociais – entretanto, após vinte e três anos da promulgação da Constituição da República, ainda não houve vontade política suficiente para a concretização dessa norma constitucional.

2.4.6 A Cidadania e o direito civil

Esse ramo é também parte de nosso cotidiano e possui grande vínculo com a Cidadania. Conhecer-lo é direito de todos. O que, por via reflexa, possibilita o conhecimento de questões relativas aos direitos da personalidade, ao direito de família, sucessões, os contratos e obrigações. Ainda, potencializa os direitos reais, mormente no que diz respeito às questões referentes à regularização fundiária e ao embate entre o direito à moradia e o direito de propriedade, à usucapião etc.

Além disso, temas contemporâneos têm suscitado grandes discussões dentro do direito civil, como é o caso da união homoafetiva, o que revela uma importância não somente jurídica, mas antropológica, histórica e sociológica.

258 Vale notar que mesmo a Constituição da República trazendo essa exigibilidade, conforme o teor do art. 150, § 5., isso ainda não é uma realidade.

2.4.7 A Cidadania e o direito do trabalho

Conhecer os direitos trabalhistas também é direito de todos. Isso evitaria, em muitos casos, a exploração indevida dos trabalhadores, promoveria uma discussão mais efetiva sobre a exploração do trabalho escravo hoje, possibilitaria uma real compreensão dos contratos de trabalho, a reivindicação consciente de direitos como carteira assinada²⁵⁹, adicional noturno e hora extra etc. Observa-se, pois, a forte relação que a Cidadania possui com esse ramo do direito estatal.

Apropriar-se dele é de fundamental importância para a sociedade, mormente às camadas mais pobres, na luta pela justiça nas relações de trabalho (em seu sentido mais amplo) como, por exemplo, no caso da carga horária. O que possibilitaria maior disponibilidade para as relações familiares, sociais, para o exercício da Cidadania, mais tempo livre de existência etc. Nesse caso, a interferência no processo legislativo é fundamental, mas isso pressupõe um mínimo de conhecimento sobre a matéria e um forte engajamento político.

Nesse momento, muito embora possa parecer estranho, do ponto de vista estético, permita-se aqui quebrar um pouco o ritmo dessa sequência e proceder a uma observação importante quanto à questão do trabalho. Isso porque quando se faz alusão ao trabalho deve-se ter em mente a perspectiva que então se inicia.

2.4.7.1 O trabalho e o direito do trabalho na sociedade moderna

Pensar as questões que envolvem o direito, a Cidadania e a educação como forma de democratização do saber jurídico, é pensar também as relações de trabalho no Brasil e no mundo, o modo de produção dominante, as condicionantes culturais, sociais, políticas etc., em todo esse contexto.

Assim, torna-se interessante realizar uma análise, ainda

259 Um trabalho com carteira assinada ganha cerca de 92% a mais que os sem carteira e 40% a mais que aqueles que vivem fazendo “bico”. Ver: GOMES, Angela de Castro. **Cidadania e direitos do trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 70.

que concisa, da construção dos direitos trabalhistas e de uma crítica à concepção de trabalho contemporânea, que assume um papel de onipresença vigoroso, permeando a existência cotidiana da grande maior parte trabalhadora da sociedade brasileira e mundial.

Começando pelo direito do trabalho e suas relações com a Cidadania, vale deixar consignado que o nascimento dos direitos trabalhista no Brasil em grande parte fora produto de uma estratégia que tratava de institucionalizar, vigiar, normatizar e silenciar o trabalho e os movimentos sindicalistas. Por isso, tratar da história desses direitos é também tratar da organização dos trabalhadores.²⁶⁰ Ainda, dentre as principais características da evolução dos direitos trabalhistas insere-se, mais uma vez, o enfrentamento da herança escravagista.²⁶¹

Além do mais, a própria institucionalização da sindicalização – com o Decreto n. 19.770 de 1931 –, em última instância, tinha como objetivo tolher toda a independência, atraindo para a esfera jurídica estatal todos os sindicatos, concebendo-os como órgãos consultivos e colaborativos perante o poder público, vedando inclusive a veiculação de ideologias políticas e religiosas. A sindicalização, a despeito de ser facultativa, na *práxis* cotidiana, se tornava obrigatória, pois era o único meio de se utilizar dos direitos e garantias da legislação social em implantação.²⁶²

A instituição da Carteira de trabalho, por exemplo, possibilita um controle mais extenso sobre os trabalhadores.²⁶³ Nesse período, aliás, leis trabalhistas, previdenciárias, ao lado das sindicais, ganharam corpo. Entretanto, trabalhadores rurais, autônomos e domésticos, a maioria dos trabalhadores, não foram inicialmente contemplados.²⁶⁴

Interessante destacar alguns dados históricos, também, a fim de demonstrar, grosso modo, como os direitos trabalhistas se constituem: em 1920, surge a legislação de proteção ao trabalho feminino²⁶⁵; Tratado de Versalhes (1919), primeiro passo para a

260 GOMES, Angel de Castro. **Cidadania e direitos do trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, p. 17.

261 Ibid., p. 15.

262 Ibid., p. 23-24.

263 Ibid., p. 27.

264 Ibid., p. 29.

265 Ibid., p. 9.

formalização da OIT, sendo o Brasil signatário, verificou-se algumas mudanças como a lei de acidentes de trabalho (1919), as Caixas de aposentadorias e pensões, também o Conselho Nacional do Trabalho (1923), lei de férias (1925) e um projeto de Código do trabalho²⁶⁶; a criação do Ministério do trabalho, indústria e comércio (1930)²⁶⁷; a instituição da carteira de trabalho (1932); o sancionamento de várias leis de cunho trabalhista e previdenciário (1932-1937)²⁶⁸; o salário mínimo (1940)²⁶⁹; a instituição da Justiça do Trabalho, com a Constituição de 1934, entrando em ação em 1941²⁷⁰; a Consolidação das leis do trabalho – CLT (1943). Vale lembrar, entretanto, que o grande marco da Consolidação das leis do trabalho (Decreto-lei 5.452) somente alcançava os trabalhadores urbanos, diga-se de passagem, a minoria naquela época.²⁷¹

No que concerne aos movimentos de Cidadania, não se pode esquecer que as greves e os protestos sempre fizeram parte na construção desses direitos que compõem a positivação do direito social do trabalho. Os direitos sociais, pois, avocam uma importância central na concepção jurídico-política da Cidadania, sendo concebidos pelas massas como representação da justiça social e obrigação estatal.²⁷²

A legislação que se referia aos trabalhadores rurais, em que pese terem começado a surgir ainda no Estado Novo, não lograram êxito em estender os direitos trabalhistas presentes (formalmente) nos centros urbanos, enfrentando dura resistência entre os grandes latifundiários. Todavia, após os anos de 1960 algumas transformações se iniciaram possibilitando a criação do Estatuto do trabalhador rural (Lei n. 4.214 de 1963), período sob o governo presidencial de João Goulart, mas na realidade cotidiana tanto esses trabalhadores como os autônomos e os domésticos prosseguiram sem esses direitos sociais. Ainda, pode-se lembrar que o golpe militar acabou por retirar o poder da justiça do trabalho. Mas no governo Médici os trabalhadores rurais, domésticos e autônomos começaram a adquirir direitos

266 Ibid., p. 19.

267 Ibid., p. 23.

268 Ibid., p. 27.

269 Ibid., p. 37.

270 Idem.

271 Ibid., p. 39-40.

272 Ibid., p. 45-46.

previdenciários.²⁷³

Hoje, com a Constituição de 1988, pouco se interferiu na estrutura da CLT, embora o imposto sindical tenha se tornado “contribuição”, continua obrigatório, mesmo sendo a filiação facultativa. Além disso, uma das grandes discussões que permanece é a organização dos trabalhadores mediante associações impregnadas pelo modelo corporativista. Dos sindicatos existentes no Brasil 90% são considerados de “carimbo”, pois somente existem para abocanhar a contribuição sindical. Isso porque 83% dos trabalhadores não participam ativamente através desses sindicatos, o que é ainda mais evidente quando se percebe que apenas 35% entre aqueles com carteira assinada são sindicalizados.²⁷⁴ Por diversas razões, as massas de trabalhadores que mais precisam desses direitos são as que menos têm acesso a ele. Urge democratizar esse saber e potencializar uma consciência ativa participante para a luta cuja reflexão crítica impõe sua emancipação face às condições que os escravizam dissimuladamente.

Saindo do aspecto histórico-jurídico brasileiro, cumpre agora observar a questão do trabalho sob um ângulo mais humanista.

Michel Foucault, a propósito é sagaz quando trata dessa questão, ainda que na Europa dos séculos XVIII e XIX, não obstante tem forte correlação com a época atual. Pois, hoje a estrutura institucional das escolas, do mercado de trabalho, das prisões objetivam, em última análise a inclusão das pessoas no processo de produção. A reclusão do século XVIII, que colocada em prática hoje, na América Latina, juntamente com o sequestro do século XIX²⁷⁵ impõe às pessoas um ritmo de existência completamente voltado para o trabalho e para a necessária produtividade desde criança, começando pela escola.

Aqui, especialmente, a ideia de Foucault de sequestro tem fundamental importância. Pois, sendo o trabalho hoje praticamente a única forma de aquisição das condições que suprem as necessidades das pessoas, essa instituição acaba se sobrepondo à própria existência humana passando a se

273 Ibid., p. 55-56; 57; 59.

274 Ibid., p. 63-64; 68-69.

275 FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003, p. 114-115.

transformar nela mesma. Assim, a vida da grande maior parte das massas é dedicada ao trabalho, à produtividade. Essa produção, que é a sua condição de sobrevivência, se torna, enfim, o meio para o próprio consumo. Nesse elo entre produção e consumo, o trabalhador acaba por fortalecer os laços de sua opressão patrocinando, com o seu consumo, as condições que o escraviza.

Desse modo, seguindo as lições desse filósofo francês,

[...] estas instituições-pedagógicas, médicas, penais ou industriais – têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos.²⁷⁶ [sic]

Sendo assim, desde o século XIX o corpo passa a ser concebido como objeto de formação, reforma, correção tendo, assim, sua educação pautada para o trabalho. Daí as funções do sequestro. Primeiro, para extrair do ser humano seu tempo, transformando-o em tempo de trabalho. Depois, fazendo o corpo se tornar força de trabalho²⁷⁷, fechando o cerco à existência humana moderna, sobretudo na periferia do mundo. E, por último, para criar um novo poder, polivalente, mormente econômico, político, judiciário e epistemológico.²⁷⁸

276 Ibid., p. 115-116.

277 Ibid., p. 119.

278 Ibid., p. 120-121.

2.4.8 A Cidadania e o direito processual

Democratizar o conhecimento acerca do direito processual gera efeito substancial nesse ramo, a principal delas é a potencialização do princípio da celeridade processual.²⁷⁹ Uma sociedade que melhor conhece o direito está menos inclinada a gerar demandas processuais, assim, dinamizando o judiciário, hoje abarrotado com quantidades espantosas de processos.

Ainda, possibilita – aos envolvidos em processos civis, penais, administrativos etc. – um melhor entendimento do andamento de suas lides, mais acessibilidade na compreensão do conteúdo dos autos sem que seja necessária a intervenção de um advogado, a todo instante, como tradutor de sua situação processual etc. Bem como, a possibilidade de atuar de forma direta em situações onde não é obrigatória a presença desse intérprete²⁸⁰. Vale notar, que nesse quesito conhecer o processo penal²⁸¹ é crucial, tendo em vista as prisões indevidas, a gratuidade do *habeas corpus*, etc.²⁸²

279 Para mais detalhes sobre esse tema, ver: REIS, Kleiber Gomes. **A cidadania como instrumento de potencialização do princípio da celeridade processual**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20081121101748919>. Acesso em: 20 janeiro 2011.

280 Veja, por exemplo: Lei 9.099/1995 e Lei 10.259/2001. Essas são leis que tratam dos juizados especiais, a primeira no âmbito da justiça comum e a outra no da justiça federal.

281 Sobre a temática que envolve esse ramo processual e a Cidadania, veja a título introdutório: BAJER, Paula. **Processo penal e cidadania**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

282 Lembre-se, conforme Zaffaroni, 3/4 da população carcerária latino-americana está presa sem condenação (vide nota 18). Ainda, vale notar, nesse mesmo sentido, segundo Tourinho Filho, que 85% dos presos no estado do Amazonas são presos provisórios. TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. **Manual de processo penal**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 650.

2.4.9 A Cidadania e o direito previdenciário

Outro ramo da mais alta relevância para a sociedade é o direito previdenciário. Conhecê-lo significa fortalecer o instituto da seguridade social.

Como se pode perceber em todo o Brasil, não é raro encontrar pessoas idosas sem nenhum tipo de auxílio previdenciário. Educar sobre esse ramo implica mostrar a essas pessoas a importância da contribuição previdenciária e os seus efeitos a longo prazo.

Várias são as razões que conferem grande importância para o tema. Primeiramente, porque trata das garantias quanto aos direitos relativos à saúde, previdência e assistência social.

Para se ter uma noção do valor e consideração que se deve ter sobre o direito previdenciário no que toca à Cidadania e à democratização desse saber, vale destacar, exemplificativamente, os incisos do artigo 201 da Constituição da República. Esses dispositivos legais asseguram, no plano formal: I - cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte e idade avançada; II - proteção à maternidade, especialmente à gestante; III - proteção ao trabalhador em situação de desemprego involuntário; IV - salário-família e auxílio-reclusão para os dependentes dos segurados de baixa renda; e V - pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes.

Contudo, tais direitos somente podem ser assegurados materialmente e de forma absoluta a partir do momento em que todas as pessoas tomam conhecimento de sua existência. Afinal de contas, como exigir um direito que não se sabe existir. Fica-se, pois, à mercê da boa vontade e honestidade daqueles que, sabendo, respeitam essas garantias constitucionais. Atitude que as transformam, enfim, num presente, uma dívida.

Aliás, vale notar que é frequente hoje um discurso veiculado nos meios de comunicação de massa, evidentemente, encomendado pelas elites econômico-financeiras, que trata de fazer acreditar que a previdência social brasileira se encontra em estado lastimável.

É claro, o déficit tem razões muito mais obscuras que uma mera questão de cálculos. A corrupção, o tráfico de influência e o monopólio de informações são apenas algumas

razões dessa realidade distorcida.

Além do mais, a enorme quantidade de trabalhadores em situação marginal e que não contribuem – principalmente pelo desconhecimento dessa possibilidade e de seus reais benefícios – somente agrava o quadro. Na verdade, esse discurso não passa de uma falácia a serviço das grandes empresas de previdência privada.

2.4.10 A Cidadania e os microssistemas do direito

A inclusão de conteúdos de direito nas escolas torna possível conhecer e compreender microssistemas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990), ramo esse, por incrível que pareça, desconhecido da grande maioria das crianças e adolescentes de nosso país.

Além disso, conhecer o Código de Defesa do Consumidor (Lei n. 8.078/1990) potencializa a defesa do indivíduo e da sociedade nas questões relativas a esse tema²⁸³, além de gerar uma mudança na mentalidade dos prestadores de serviço, dos fabricantes de bens de consumo duráveis e não-duráveis e, principalmente, na compreensão dos contratos de adesão, mormente hoje devido à cultura do hiper-consumo, sendo até, assim, um mote para essas discussões.

Outro marco legal de fundamental importância é o Estatuto da Cidade (Lei n. 10.257/2001). Conhecer-lo é poder compreender um pouco mais a Política Urbana. É poder participar plenamente no processo legislativo do Plano Diretor²⁸⁴, influenciando de maneira consciente, direta e eficaz

283 Apenas como ilustração, veja-se o caso das empresas de telefonia. Numa analogia com uma feira em que se pretende comprar 500 gramas de pimentão (isso sem falar da espantosa quantidade de veneno usado no cultivo desses alimentos, sem o nosso conhecimento!), custando o quilo x se paga a metade de x, é claro. No caso de uma ligação de celular a realidade é outra. Custando o minuto y, se a ligação dura 30 segundos se paga: y, absurdo! Isso é um caso vergonhoso de fraude contra o consumidor e que conta com a conivência das autoridades públicas, inclusive da agência nacional reguladora desse tipo de serviço. O que fazer? Somente a mobilização popular parece inspirar alguma solução.

284 Para mais detalhes sobre o tema, ver: REIS, Kleiber Gomes. **A importância da cidadania para a eficácia social do plano diretor**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20081009153048944>.

nesse processo, é discutir a problemática da moradia, é ter influência na luta contra a especulação imobiliária e a ocupação desigual dos espaços urbanos etc. Em outras palavras, é potencializar o direito à cidade. O que serve para alertar que a Cidadania também deve ser observada sob o ângulo geográfico²⁸⁵.

2.4.11 A Cidadania e a história do direito no Brasil

Compreender o direito implica, também, entender como se dá sua evolução histórica. Sendo assim, é importante compreender como as concepções e as instituições jurídicas dominantes se desenvolvem em nosso país para, enfim, estabelecer-se algumas reflexões acerca da “crise” do direito estatal brasileiro, face os seus problemas contemporâneos.

Como é sabido, o direito ocidental europeu foi introduzido no Brasil no período colonial, por intermédio de Portugal. Como se pode notar, toda a produção jurídica estava concentrada no poder monárquico e provinha da Metrópole.

Não por acaso, tendo em vista a necessidade da coroa em impor sua cultura e racionalidade, durante praticamente todo o período colonial, não existiu nenhuma instituição de ensino superior no Brasil.

É dessa realidade que surge o direito brasileiro, mediante uma forte influência europeia e essa racionalidade importada, vale observar, até hoje está presente nas manifestações jurídicas daqui sob a forma do Estado.

Essa consciência crítica por sobre o direito é determinante para se pensar o futuro de todos, principalmente as futuras gerações e, com isso, promover uma profunda reflexão sobre uma nova forma de conceber o direito e a cultura jurídica. Por isso, compreender historicamente como o direito vem se manifestando é crucial para a própria democratização do saber jurídico.

Último acesso em: 20 janeiro 2011.

285 Nesse sentido, imprescindível a leitura da obra: SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007, especialmente p. 59-65; 139-161.

2.4.12 A Cidadania e o pluralismo jurídico

Como já observado em alguns trechos ao longo deste trabalho, Cidadania, direito e pluralismo jurídico estão correlacionados de formas diferentes. Democratizar o saber jurídico é potencializar atores sociais ativos produtores de novas e velhas formas de pensar o direito, ainda hoje ignoradas pelo discurso dominante. É tornar possível a tomada de consciência da sociedade de que, assim como todos fazem política cotidianamente, essas mesmas pessoas também fazem e refazem o direito todos os dias, muitas vezes sem perceber.

Implica, ainda, a potencialização das possibilidades na luta por melhoria das condições materiais, culturais, existenciais. Através da conscientização da capacidade jurídica de transformação social, seja pela via estatal ou mesmo fora dela. Aliás, pela via institucionalizada, traduz-se como possibilidade de apropriação popular do poder legislativo, o que pode trazer mudanças no estatismo jurídico pela emergência de formas jurídicas antes não reconhecidas, mas nem por isso ilegítimas, ou seja, é possível caminho para o fortalecimento de outras manifestações de juridicidade.

2.4.13 Brevíssima conclusão de momento

Sendo assim, – como se pode notar – conhecer o direito estatal é democratizá-lo, torná-lo mais dinâmico e multidimensional, mais coerente e compatível com os anseios da sociedade. É potencializar o seu poder de transformação na busca de uma sociedade mais justa e harmônica. Pensar a democratização do direito, sobretudo a partir de uma perspectiva libertária – como se verá melhor no último capítulo – é um imperativo inadiável. Sobretudo se for levado em conta que a apropriação geral do saber jurídico fortalece o potencial emancipador do direito. Sem contar que conhecer o direito dominante é imprescindível ao acesso à justiça e isso é da maior importância. Do contrário, dar-se-á prosseguimento àquela concepção assistencialista na qual as pessoas continuam dependentes de um advogado ou defensor público.

Somente assim, por exemplo, do ponto de vista jurídico-estatal, o mandamento do art. 3. da lei de introdução às normas do direito brasileiro (antiga lei de introdução ao código civil, de acordo com a Lei n. 12.376/2010)²⁸⁶ poderá fazer algum sentido para o não-operador do direito.

Além disso, é preciso conscientizar a sociedade sobre a amplitude do direito. O pluralismo, nesse terreno, detona o monopólio estatal, não só no campo científico, mas principalmente no plano da *práxis* cotidiana. Por isso, tal consciência é determinante na consolidação, reconhecimento e respeito por essas expressões paralelas do jurídico, não somente em seu aspecto político e legislativo, mas também jurisdicional no que tange à produção de normatividades concretas.

286 BRASIL. Decreto-lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942. Lei de introdução às normas do direito brasileiro. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del4657.htm>>. Acesso em: 12 janeiro 2011. "Art. 3. Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece."

2.5. PARA ALÉM DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: A DIGNIDADE DA VIDA E O PENSAMENTO BIOCÊNTRICO

Neste momento nos ocuparemos de um tema, deliberadamente deixado para o final desta parte do trabalho, de grande relevância tanto para o direito quanto para a Cidadania e a educação na busca pelo redimensionamento da concepção de Cidadania aqui proposto. Trata-se de uma nova concepção epistemológica: o pensamento biocêntrico.

Como se pode perceber, pensar um novo modelo epistemológico não é algo tão simples, implica na transformação radical das bases paradigmáticas, um novo modo de conceber o pensamento e o conhecimento. Razão pela qual excede, por demais, as possibilidades deste trabalho e impede o aprofundamento desejado sobre essa questão. Todavia, não há como deixar de fazer esse alerta, ficando aqui a sugestão para trabalhos posteriores mais aprofundados sobre o tema.

Não obstante essa limitação, pensar a Cidadania implica reconhecer, também, que este é um termo teorizado a partir de um pensamento estritamente antropocêntrico. A real condição planetária atual nos obriga a repensar essa base conceitual deslocando o seu foco para além do ser humano.

É preciso respeitar a vida em todas as suas formas e manifestações. Somente assim a Cidadania terá o real poder de transformação. Somente enraizando na humanidade valores como a vida, o amor e a alteridade, poderemos pensar uma Cidadania verdadeira em significado e conteúdo. Daí as bases para uma educação também biocêntrica.

Segundo, Ana Maria Borges de Sousa

É possível compreender a Educação biocêntrica como uma **poética** da cognição que vislumbra a formação de um ser humano cósmico, comprometido de modo incondicional com a paz e o reconhecimento teórico-prático da vida. Do mesmo modo, como uma **concepção** que problematiza a inteligência organizadora da vida, para compreender de onde provém a ordem fisiológica que se manifesta como uma forma específica, animal ou vegetal. E ainda, como

uma **prática** que considera que o sistema vivo possui uma ordem orgânica perfeitamente programada e que se transforma a todo o momento, não como uma máquina computadorizada, mas como um holograma vivo, cujas mudanças abarcam a totalidade.²⁸⁷

À primeira vista tal pensamento pode parecer utópico, contudo nos permitimos pensar uma utopia real e palpável. Nesse sentido, Paulo Freire é fundamentalmente esclarecedor ao explicar que a utopia nada tem a ver com o irrealizável:

[...] a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento.²⁸⁸

Somente assim poderemos imaginar um direito biocêntrico, uma ciência jurídica realmente comprometida com toda e qualquer forma de vida. Ultrapassando, assim, a concepção de que frente às outras formas de vida os seres humanos são superiores. Daí a afirmação da busca pela dignidade da vida no cotejo ao que se chama de dignidade da pessoa humana.

O ser humano deve estar em pé de igualdade frente às outras formas de vida, isso é ser cidadão do mundo, cidadão universal. Isso é ser humano. É viver com responsabilidade social, moral e comprometido com a proteção do meio ambiente ecologicamente equilibrado, a partir de uma concepção de vida muito mais amplificada. Uma responsabilidade que ultrapassa a

287 SOUSA, Ana Maria Borges de. Educação Biocêntrica: tecendo uma compreensão. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 5, p. 10-29, jan./jun. 2005, p. 9.

288 FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001, p. 32. Nessa mesma direção, veja também: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999, p. 278.

esfera das relações sociais. Assim, diz respeito não somente à humanidade, mas a toda a biosfera e ao universo desconhecido. “A Educação Biocêntrica visa a conexão com a Vida.”²⁸⁹

Agostinho Mario Dalla Vecchia, ademais, explica:

O pensador biocêntrico está na dança da vida, ligado ao permanente fluxo da realidade, por isso é um peregrino da verdade que não esgota nunca a sua revelação, em processo crescente e surpreendente. A vida está em tudo, e tudo é movimento, tudo é um permanente processo criativo e recriativo.²⁹⁰

Veja, a título de exemplo, o que a Constituição da República expõe no *caput* do art. 225 e o que se pode depreender de seu teor:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.²⁹¹

Pensando a partir de uma concepção biocêntrica, o que realmente se deve captar do teor deste artigo é que a preservação do meio ambiente – bem de uso comum dos seres vivos e não somente do povo – é dever de todos e a sua proteção deve ter como fito promover a perpetuação de sua existência não apenas para as presentes e futuras gerações, mas também para as presentes e futuras gerações de todos os seres vivos. Esse deve ser o nosso ideal de humanidade e Cidadania. Ideais esses comprometidos com toda e qualquer

289 FLORES, Feliciano Edi Vieira. Educação biocêntrica: por uma educação centrada na vida. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 2, jan./mar. 2005, p. 46.

290 VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. A complexidade e o conhecimento biocêntrico. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 8, jul./dez. 2005, p. 65.

291 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

forma de vida que existe e está por existir. Sendo assim, por estar calcado na vida é, por isso, biocêntrico.

Aliás, por fim vale citar a observação feita por Enrique Dussel, no que concerne a esse assunto, a natureza. Segundo o autor, um dos temas centrais de sua filosofia de libertação é a questão ecológica, “uma vez que ela virtualmente 'exclui' as futuras gerações desses bens que nós estamos destruindo atualmente.” Mais adiante, afirma de modo explícito, contudo, que essa destruição (ecocídio) tem como grandes responsáveis os países do capitalismo central (as potências industriais), que num discurso hipócrita e dissimulado acaba exigindo essa responsabilidade de toda humanidade.²⁹²

292 DUSSEL, op. cit., p. 68.

2.6. DELIMITAÇÃO CONCEITUAL: UMA NOVA PERSPECTIVA

Destacadas todas essas observações, pode-se enfim repensar a realidade. Um novo discurso é possível. Não há certeza nessa busca, mas há uma consciência das possibilidades.

Como diria Edgar Morin, devemos buscar um mundo melhor e não o melhor dos mundos²⁹³. Por isso, a Cidadania ocupa lugar de incomensurável importância.

Por óbvio, a diminuição das funções sociais do Estado fortalece a influência política das empresas – sobretudo os grandes conglomerados econômicos – na regulação da vida social. Contudo uma outra globalização é possível.

Especialmente hoje, temos um aparato técnico e bases materiais que abrem uma imensa gama de possibilidades de mudança. De certo que a informação manipulada confunde, mas essas técnicas (tecnociência) já começam a ser apropriadas pelas comunidades periféricas.

Devemos, assim, pensar uma nova Cidadania que se manifeste em todas as instâncias da vida. Uma Cidadania que seja estimulada desde a infância, em casa, na rua, na escola. Cujo objetivo seja a formação de indivíduos e coletivos críticos, participativos, autônomos, criativos e curiosos. Uma Cidadania que potencialize a gestação de uma nova e efetiva emancipação social, que tenha como partida o local, mas que se estabeleça como uma Cidadania planetária²⁹⁴ calcada no pensamento biocêntrico.

Assim diz Milton Santos, “podemos pensar na construção de outro mundo mediante uma globalização mais humana.”²⁹⁵ E esta mudança pode se manifestar a partir da “possibilidade de utilização, aos serviços do homem, do sistema técnico atual.”²⁹⁶

293 MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 117.

294 Sobre esse aspecto, especificamente, ver: REIS, Kleiber Gomes. Cidadão do mundo: uma concepção de cidadania planetária a partir do desenvolvimento da cidadania local. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande-RS, n. 88, a. XIV, mai., 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9568>. Acesso: 17 maio 2011.

295 SANTOS, Milton, op. cit., 2008, p. 20.

296 Ibid., p. 21.

Com isso mais à frente conclui: “no plano teórico o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, uma nova metanarrativa, um novo grande relato.”²⁹⁷

Sendo assim, sem a mínima pretensão de esgotar o plano conceitual da Cidadania finaliza-se essa parte com uma síntese explicativa do redimensionamento do conceito de Cidadania, conforme aqui proposto.

Por isso, pode-se concluir que Cidadania é o conjunto de direitos e garantias estabelecidos nos ordenamentos jurídicos dos Estados modernos, porém – e isso é fundamental – ela tem sua expressão primordial nas formas de juridicidade espontâneas (direito por excelência), manifestadas hoje, mormente, através das lutas pela conquista e concretização das necessidades existenciais, materiais e culturais. Além disso, igualmente, pode ser concebida como o vínculo territorial que estabelece as origens históricas e culturais de uma comunidade ou sociedade, mas que hoje transcende a mera pertença a um Estado e se identifica profundamente com um sentimento coletivo de luta e solidariedade pela melhoria das condições de vida em sociedade, assim como do planeta. Além do mais, tem grande potencial a partir do exercício dos direitos políticos, tanto passivo como ativo, porém aí não se esgota, possuindo importância na intervenção popular no que diz respeito à gestão da coisa pública e no planejamento das políticas públicas de Estado, mas que não somente nisso se reduz. Por essa razão, jamais teve um espectro de abrangência tão alargado como hoje e, em razão dessa realidade, deve ser compreendida para além do estatal institucionalizado e, assim, deve ter seu reconhecimento primordial na *práxis* incessante e cotidiana que se manifesta nas mais variadas instâncias – em casa, na rua, no trânsito, no trabalho, na escola, nas relações familiares, entre os amigos, perante pessoas desconhecidas, frente à biosfera, nos âmbitos local, regional, nacional, continental e mundial. E cuja expressão máxima se dá com a possibilidade real e material da completude existencial humana. É por isso que sua análise deve ser concebida sob o crivo da complexidade, da reflexão crítica e da pluralidade.

Com isso, analisados, primeiramente, o direito e, depois, a Cidadania passa-se, no próximo capítulo, à análise da

297 Idem.

educação frente a essa perspectiva de democratização do saber jurídico e de potencialização da construção de uma cultura cidadã. Sendo assim, serão abordadas, nessa terceira parte, as correlações existentes entre direito, Cidadania e educação dando um enfoque maior e mais pormenorizado sobre esse último elemento.

Capítulo 3 – O ENSINO DO DIREITO PARA ALÉM DE SEUS OPERADORES

Como se pode perceber, do capítulo anterior, a Cidadania possui profunda ligação com o direito e como se verá agora, mais detidamente, também se correlaciona sob diversos matizes com a educação. Nesse passo, procura-se estabelecer uma compreensão acerca da educação especificamente voltada para a democratização do saber jurídico e para a prática da Cidadania.

Sendo assim, tendo-se observado algumas concepções jurídicas, além de se ter delimitado que direito se quer conceber; depois, explicitando a Cidadania e uma possível forma de seu redimensionamento conceitual; neste momento, passa-se a propor algumas reflexões acerca de uma educação libertária, calcada na pedagogia de Paulo Freire, especialmente voltada para a Cidadania e o direito.

A realidade social brasileira, assim como na maioria dos países, encontra-se num período perverso²⁹⁸. A pobreza, a miséria e a violência, já tão banalizadas – sobretudo pelo discurso da mídia –, revela um mundo de contrastes. A exclusão cada vez mais devastadora provoca um cenário de constante tensão e instabilidade social, principalmente nas grandes cidades.

O presente capítulo traz à baila, com o intuito de realizar uma análise do ensino do direito para além do ensino jurídico superior, um exame sobre mudanças efetivas nos currículos escolares brasileiros, bem como a discussão de questões de suma importância para a educação no que diz respeito aos seus objetivos, possibilidades, limitações e desafios.

Busca salientar, no ensino fundamental e no ensino médio, a possibilidade da aplicação de metodologias não-tradicionais na educação voltada às crianças e adolescentes.

298 Estamos a viver um período em que a globalização revela sua faceta mais cruel. Assim, tal como salientado por Milton Santos, para que não tenhamos a crença de que o mundo como nos apresentam é verdadeiro, devemos considerar a existência de três mundos. Um deles é o mundo tal como é: a globalização como perversidade. SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 18.

Pedagogia emancipadora, germe das potencialidades individuais, da solidariedade, da participação comunitária e política, ou seja, de tomada de consciência e, assim, apropriação da plena possibilidade de exercício da transformação.

O enfoque principal, no entanto, será especificamente o ensino do direito nas escolas. Trata-se da democratização do saber jurídico que provém do diálogo que os educadores podem criar junto com os alunos e a comunidade.

Sendo assim, tem como fito uma investigação sobre o aspecto pedagógico do direito. Sem ignorar que a justiça gratuita, a assessoria popular, os escritórios modelos das universidades, a justiça itinerante e o próprio acesso ao ensino superior possuem um grande potencial pedagógico em toda a sociedade para a democratização do saber jurídico, o objetivo aqui é o ensino para crianças e adolescentes no âmbito escolar.

Ainda, sem deixar de ter uma atenção especial à escola, também deixa claro a existência de outras formas de educação não restringindo o seu espaço geográfico somente nesse lugar, tanto numa perspectiva institucional quanto vivencial. Assim, reconhece e procura analisar uma educação emancipadora e, portanto, libertária para além da própria instituição escolar tradicional, seja pública ou privada, lembrando que a educação é um processo incessante na vida de todos.

A reflexão atinente ao assunto, evidentemente, implica investigar algumas formas metodológicas e epistemológicas diferenciadas e tem como fito o desvio dos padrões pedagógicos hegemônicos, para assim estabelecer uma educação mais comprometida com a Cidadania participativa e emancipadora, a partir da constituição de pessoas juridicamente conscientes, ao contrário do até agora estabelecido – tanto no ensino público como no particular, quase que completamente, e que traz como produto a formação de pseudo-cidadãos, incapazes de exercer plenamente essa Cidadania ativa e transformadora (aprisionando-os numa lógica de massificação/consumo e ao mesmo tempo de atomização do indivíduo), formadora de meros copiadores, acrílicos, cuja inventividade e criatividade encontram-se atrofiadas pelo não-uso, pois o interesse maior dessa educação tradicional até agora fora a formação de reserva de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Ainda, mostrar-se-á como o processo de construção do Estado e de uma suposta identidade nacional brasileira

condiciona historicamente, até hoje, o ensino no Brasil.

Assim, pretende deslocar o enfoque dado no sistema educacional brasileiro, de ideologia liberal, do *homo faber* para o *homo sapiens*, curioso, criativo, inventivo, livre.

Nesse passo, realizando uma análise sucinta da educação brasileira e também da educação especificamente jurídica busca-se demonstrar que, historicamente, as elites dominantes nunca estiveram comprometidas em democratizar o saber jurídico.

Por isso, faz-se uma breve análise acerca de alguns aspectos gerais sobre a educação para, em outro momento, fazer-se uma análise jurídica do direito à educação, abordando inicialmente o tema dos direitos sociais – utilizando-se da doutrina específica sobre o tema, além da jurisprudência. Dessa forma, enfim, passa a adentrar na teoria de base que está centrada na educação libertária de Paulo Freire, mas buscando também outros elementos na filosofia da libertação de Enrique Dussel.

Com isso, passa-se à investigação das possibilidades concretas de transformação do sistema educacional, de forma a permitir a inserção de conteúdos de direito e Cidadania. Por isso, serão apontados alguns temas que fortificam essa argumentação embasando a democratização do saber jurídico para além das universidades.

Por fim, abordar-se-á uma série de constatações afim de trazer à tona algumas das limitações e desafios referentes à matéria.

3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS GERAIS E JURÍDICOS

Neste primeiro momento, antes de se aprofundar um pouco mais acerca da educação, mister se faz discorrer um pouco sobre a visão da doutrina brasileira específica sobre o assunto, estabelecendo algumas observações referentes à matéria.

Com isso, poder-se-á compreender como a concepção científica sobre educação – no seu sentido específico, ou seja, em seu aspecto pedagógico – tem classificado, grosso modo, algumas de suas várias vertentes teóricas e práticas.

Sendo assim, num momento posterior, delimitando o tema, passa-se ao exame da teoria de base que norteia todo esse trabalho, sobretudo no que toca a educação para Cidadania e direito. Não obstante, como já se registrou na Introdução, um dos grandes desafios fora estabelecer tal teoria conforme os propósitos desse empreendimento.

A democratização do saber jurídico, nesse passo, carece de uma teoria própria e por isso, como se verá, buscam-se de forma interdisciplinar (na interação entre educação e direito) as bases fundantes da proposta aqui explicitada.

Contudo, antes disso, nesse segmento, busca-se delimitar a educação em seu aspecto estritamente jurídico, ou seja, na sua formalização como direito fundamental. Tentando, assim, demonstrar como a doutrina jurídica tem se debruçado sobre o tema. Além de destacar conceitualmente essa questão, também se procura elencar as normas jurídicas estatais mais importantes quanto à matéria.

Feito isso, as atenções se voltam para os aspectos práticos e pedagógicos da questão e à sua relação com a realidade social brasileira contemporânea. Com isso, busca refletir criticamente sobre as interações entre a educação, o direito e a Cidadania.

3.1.1 Aspectos gerais relativos à ciência da educação

Sem a intenção de proceder a uma análise histórica da educação, não há como deixar de observar que ela é milenar, nasce com a socialização humana. De início, se caracterizava pela oralidade da transmissão do conhecimento.

Pode-se dizer, no entanto, que a pedagogia surge na Grécia antiga. Em seu aspecto etimológico, pedagogia – como o ocidente a compreende – vem de *paidagogos*, que significa “aquele que conduz a criança (*agogós*, 'que conduz')”, no caso o escravo que acompanha a criança à escola.²⁹⁹ Ainda, vale notar que a educação pública, aos moldes contemporâneos, começa a surgir na passagem do século XIX para o século XX, na Europa.³⁰⁰

Dito isso, a exemplo do direito e da Cidadania, cumpre salientar que a educação também é tema intrinsecamente complexo e plural, tanto no que concerne à prática quanto à teoria. Isso implica reconhecer que se trata de um fenômeno que reverbera em diversos âmbitos. A educação interage em variadas instâncias das relações sociais, ou seja, ela é constituída e constitui, só para exemplificar, a política, a economia, a cultura e o direito numa dinâmica constante e sempre modificável conforme o contexto histórico.

No que tange ao desenvolvimento científico da educação no Brasil, costuma-se dividir as teorias que tratam desse tema em dois grandes blocos.

Por exemplo, segundo Demerval Saviani³⁰¹, podem-se classificar esses dois grandes grupos como: (a) teorias não-críticas e (b) teorias crítico-reprodutivistas.

O primeiro grupo se caracteriza por ser composto de

299 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996, p. 41.

300 Ver: *Ibid.*, p. 138-148; BARUFFI, Helder. A educação como um direito fundamental: um princípio a ser realizado. In.: FACHIM, Zulmar (Coord.). **Direitos fundamentais e cidadania**. São Paulo: Método, 2008, p. 86.

301 Para mais detalhamento, veja: SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 15-39; Nesse sentido, ver também: CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008, p. 110-114.

teorias que entendem a educação como “instrumento de equalização social” e, portanto, como forma de combate à marginalização, desigualdade etc. Nesse bloco, como principais teorias o autor elenca: (i) a pedagogia tradicional, (ii) a pedagogia nova e (iii) a pedagogia tecnicista. O problema principal dessas teorias seria o fato de conceberem a educação apartada da sociedade, como se agissem sobre ela.

O segundo grupo, é o composto por teorias que compreendem a educação como instrumento de dominação e discriminação social. As principais teorias são: (i) a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, (ii) a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e (iii) a teoria da escola dualista. O problema dessas teorias se encontra na forma como concebem a educação, em estrita dependência com a estrutura social fonte das desigualdades. Enquanto o primeiro grupo se caracteriza pela ilusão, esse se identifica com a impotência.³⁰²

Como se pode notar, obviamente, existe uma forte relação entre escola e sociedade. Segundo, ainda, Saviani, a grande lição das teorias crítico-reprodutivistas fora reconhecer que “a escola é determinada socialmente”. Por isso, ela é diretamente influenciada pelos conflitos de interesses característicos das relações em sociedade.³⁰³

Nesse passo, vão surgindo teorias críticas acerca da educação dentre as quais a teoria pedagógica de Paulo Freire que pode ser considerada como a que teve, e ainda tem, o maior destaque no Brasil.

3.1.2 Brevíssimo histórico sobre a educação no Brasil

A história da educação brasileira, como em parte observado no capítulo precedente, também guarda em seu bojo um sentido de exclusão e exploração. O certo é que a educação sempre fora preocupação das elites, fazendo parte das reflexões políticas após o regime monárquico e o início do regime republicano, mormente nas primeiras décadas do século XX, em

302 SAVIANI, op. cit., p. 41.

303 Idem.

que se almejava a formação de uma identidade nacional que despertasse em toda a sociedade um sentimento de unidade.

Além disso, visava à formação de uma elite mais vasta e bem preparada. As reformas do ensino datam da década de 1920 e foram empreendidas pelos estados da federação³⁰⁴.

Todavia, não se pode esquecer o primeiríssimo processo de invasão da concepção ocidental de educação e ensino que teve como objeto – não somente no Brasil, mas também na América espanhola – os povos indígenas. Trata-se da catequização, processo violento de “civilização” (ocidentalização) e imposição religiosa de culturas alienígenas por sobre culturas e tradições milenares, verdadeiro genocídio e etnocídio.

Em 1760, institui-se pela primeira vez a responsabilidade estatal pela educação (com uma relativa laicização), com a expulsão dos jesuítas, por Marquês de Pombal. Posteriormente, com a chegada da família real, começaram a surgir escolas.

Seguindo, no ano de 1930 se inicia um projeto de consolidação de um sistema de educação. No final desse mesmo ano é criado o Ministério da educação e saúde. Tal projeto visava à centralização das políticas educativas, desde o centro até as periferias. Vale, ainda, lembrar que entre 1930 e 1932 houve nesse ministério – a partir de Francisco Campos – uma forte preocupação com o ensino superior e secundário.³⁰⁵

Nesse período deu-se início à criação das universidades, mediante o Estatuto das universidades brasileiras de 1931. A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, fora reorganizada nesse ano. A título de curiosidade, vale lembrar que mais tarde surgem a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (atual UERJ), 1935.³⁰⁶

O ensino secundário, por sua vez, estava fortemente vinculado à formação de novas elites. Enquanto se caracterizava, antes, como um curso de preparação para o nível superior, esse nível agora passava a ser obrigatório, dotado de um currículo seriado, dividido em dois ciclos, sendo requisito para o ingresso no ensino superior.³⁰⁷

304 FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 336. Vale lembrar, ainda, que a Constituição de 1891 chamava apenas de Estados. Estados-membros é uma denominação da Constituição de 1988.

305 Ibid., p. 337.

306 Ibid., p. 337-338.

307 Ibid., 338.

Nesse período, a igreja católica deteve grande influência sobre as políticas de educação. Além de favorecer as escolas privadas, segregava os jovens conforme o sexo e advogava o ensino religioso em todas as escolas, mesmo as públicas. Contudo, não deixavam de ter espaço os educadores mais inclinados ao pensamento liberal. Esses destacavam, com o Manifesto dos pioneiros da escola nova de 1933, a escola pública, gratuita e mista como essencial, também eram contrários ao auxílio financeiro governamental às escolas religiosas e ao próprio ensino religioso, com exceção das instituições mantidas pelas confissões. Exigiam maior autonomia ao sistema escolar e defendiam a necessidade de se conceber a educação conforme as condições geográficas e as características regionais, por isso combatiam a aplicação de um único plano de educação para todo o Brasil, apesar de apoiarem um currículo mínimo geral.³⁰⁸

Ademais, as ideias de desenvolvimento e progresso sempre estiveram ligadas à concepção de educação voltada ao trabalho. A esse último, aliás, como se sabe, foi dado o papel de “moralizar” e “civilizar” a sociedade. A pobreza e a vagabundagem, geralmente associadas à ideia de degradação e imoralidade, poderiam ser enfrentadas através dele. Daí o sentido de certos ditos populares como: “o trabalho dignifica o homem”, “deus ajuda a quem cedo madruga” ou “vai trabalhar vagabundo!”, ditos esses próprios da simbologia implícita de dominação e exploração das massas.

Sendo assim, a educação tem como uma de suas dimensões o controle velado da sociedade. Era necessário conjugar a formação da identidade nacional com a nova “ordem” mundial, de industrialização e produção de bens consumo.

Contudo, a educação fora utilizada de forma estratégica nesse processo, pois além de representar o caminho para o progresso – por meio da preparação para o trabalho –, a educação era também meio de regulação social.

Nesse sentido, Irene Rizzini explica com exatidão que “educar, instruir, adestrar e vigiar a massa pobre e ignorante era parte deste ideário, que unia a elite intelectual e política pelo nexo de uma legítima missão civilizadora.”³⁰⁹

308 Ibid., p. 339-40.

309 RIZINI, Irene. **O século perdido**: as raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura;

Nesse processo social, a criança recebeu atenção especial. Importante observar, todavia, que o discurso hegemônico da época frequentemente apresentava uma dualidade entre a criança e a sociedade. Ora, a atenção e o cuidado com as crianças significavam, em última instância, o cuidado com a sociedade. Assim, “salvar” as crianças era salvar o futuro da nação.³¹⁰

Todavia, a análise desse período mostra que a roda dos expostos, os reformatórios, os asilos de menores, todos eles, serviram muito mais para recrutar uma grande quantidade de mão-de-obra para o trabalho do que para reduzir as desigualdades sociais, econômicas, jurídicas, materiais, existenciais etc., que acabavam por influenciar esse ciclo de pobreza e abandono.

Sendo assim, educação sempre teve muito mais sentido de preparação para a exploração do trabalho do que para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, de sua história, de sua sociedade, da política etc. A própria Constituição da República de 1988, em seu art. 205, afirma que a educação tem esse condão de preparar para a Cidadania e, além disso, é claro, para o trabalho e o desenvolvimento, como já observado.

Ocorre que a simples observação dos currículos escolares por todo o país demonstra que essa norma constitucional não é respeitada. O positivismo jurídico (ideologia jurídica dominante), aliás, como já anotado, somente reconhece como direito o direito estatal posto, mas mesmo dentro desse espectro há uma série de normas simplesmente ignoradas sendo consubstanciadas apenas no plano formal, ostentadas como conquistas de outros tempos, mas nunca postas à prova. Dito isso, cabe a indagação: temos uma cultura educacional comprometida com a Cidadania, no plano nacional? Os currículos escolares prezam pelo ensino e difusão dos direitos e garantias fundamentais, o que é o mais básico?

Ademais, apesar do tríptico objetivo da educação, ainda sob uma análise jurídico-constitucional, a própria Constituição da República reitera, mais uma vez, em seu artigo 214, a formação para o trabalho, ao tratar do plano nacional de educação.

USU Universitária; Amais, 1997, p. 119.

310 Sobre esse tema e para uma análise mais detalhada, veja a obra supracitada.

Essas simples constatações dão argumentos suficientes para afirmar que o processo de formação do Estado nacional e da própria identidade nacional traz um ranço histórico de exclusão e de regulação da participação da sociedade, de modo global, nos destinos daquilo que se diz ser público, retirando dos assim chamados “cidadãos” a possibilidade de conhecerem, desde cedo, informações básicas necessárias para a tomada de consciência para o exercício da Cidadania dentro de um Estado democrático.

Além disso, vale salientar que nunca foi do interesse das elites nacionais a real universalização do direito à educação. Os índices atuais de alfabetização são eloquentes o bastante para ilustrar essa dramática situação histórica. Só para se ter uma dimensão dessa problemática, segundo dados do IBGE, no Brasil em 2009 fora constatado quase 20 milhões de analfabetos³¹¹ (10% da população), em que pese também a melhoria nas condições de acesso ao ensino brasileiro e o significativo avanço político na área da educação. A taxa líquida de escolarização no nível fundamental subiu de 80,1%, em 1980, para 94,3%, em 2000. Ainda, a taxa bruta de escolarização no nível médio subiu de 33,3%, em 1980, para 76,6%, em 2000. Já a taxa de abandono escolar no nível fundamental, caiu de 11,3%, em 1999, para 7,5%, em 2005.³¹² Contudo, num passado não muito longe tais índices eram ainda mais vexatórios e alarmantes. Em 1962, no nordeste, por exemplo, para uma população de 25 milhões de habitantes, cerca de 15 milhões eram analfabetos.³¹³ Em 2007, essa mesma região já possuía

311 Para mais detalhes e sobre dados entre 2001 e 2007, ver: IBGE. Série: PD319 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por alfabetização. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD319&t=pessoas-de-5-anos-ou-mais-de-idade-por-alfabetizacao>>. Acesso: 02 abril 2011. Ainda, importante observar que – segundo pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação – 28% da população brasileira podem ser classificados como analfabetos funcionais. Disponível em: <<http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/5940/analfabetismo-funcional-atinge-28-da-populacao-brasileira-aponta-indicador>>. Acesso: 02 abril 2011.

312 Ver: IBGE. Eficiência do sistema de ensino e Rendimento escolar. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4&de=57>. Acesso em: 02 abril 2011.

313 WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia libertária. In.: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 18.

cerca de 52,5 milhões de habitantes e aproximadamente 10,3 milhões de analfabetos com 5 anos ou mais (em 2009 o número caiu para 9,7 milhões).

Vale lembrar, ademais, que o Movimento de educação popular, capitaneado por Paulo Freire, se insere num período de “emergência política das classes populares e pela crise das elites dominantes.”³¹⁴ Esse período é exatamente aquele imediatamente anterior ao golpe militar de 1964. Paulo Freire detém grande influência na medida em que, aplicando seu método pedagógico, com as ideias e práticas dos círculos de cultura, planeja – com o auxílio do governo Goulart e do Programa nacional de alfabetização do Ministério da Educação e Cultura – alfabetizar cerca de 2 milhões de pessoas, numa verdadeira campanha de alfabetização em âmbito nacional.³¹⁵ Infelizmente, tal projeto nacional não fora totalmente levado a cabo em virtude do golpe que dera início ao período ditatorial no Brasil, detendo assim um grande projeto no campo da educação de adultos e da cultura popular.³¹⁶

Daí a importância, hoje, da transformação dos currículos para que sejam incluídos conteúdos de direito e Cidadania, no intuito de conscientizar a sociedade em matéria de participação social e política, direito, história etc. Importante, entretanto, deixar claro que a proposta não significa, evidentemente, apenas a inclusão desses conteúdos. É processo transformador mais profundo, no qual outras disciplinas também pouco exploradas nas escolas façam parte desse cotidiano. Além, é claro, da transformação radical dos conteúdos abordados no ensino tradicional. Todavia, é projeto que exige, igualmente, a tomada de responsabilidade e mudanças na sociedade, no Estado, na família e nos meios de comunicação de massa. Ou seja, se insere numa perspectiva mais complexa em que não se pode operar senão na estrutura global da sociedade.

Não há como pensar uma nova forma de conceber o direito e a difusão de seu saber sem a participação de todos, mas

314 Ibid., p. 11. Vale notar que esse trabalho realiza uma ótima análise do período pré-ditatorial no que toca à educação no Brasil e a influência da pedagogia de Paulo Freire.

315 Ibid., p. 19.

316 FREIRE, op. cit. , 2007, p. 127; FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2001, p.17.

esses conhecimentos implicam uma necessária transformação também na escola.

A inclusão de mais algumas disciplinas de estudo não pode oferecer possibilidades de mudança na cultura educacional sem repensar (na perspectiva interna) tudo o que se estuda e sem abordar questões políticas, sociais, culturais, filosóficas, históricas, econômicas etc., de forma crítica e aprofundada, ainda mais se ela preconizar o depósito de informações nos alunos. Por exemplo, a arte, em seu sentido mais amplo, pouco é integrada à vida escolar e quando o é se dá por uma abordagem castradora pouco comprometida com a criatividade.

Por óbvio, aqui, se trata de explorar questões pertinentes à inclusão de conteúdos de direito e Cidadania, o que não significa esgotar o tema, algo impossível dada a fluidez e dinâmica própria dos processos dessa natureza.

Contudo, não se pode deixar de alertar para essa implicação mais complexa e necessária de viés fortemente transdisciplinar, pois ultrapassa o mero estudo de disciplinas e se compromete com as formas múltiplas de manifestação do(s) saber(es).

Importante, por isso, também observar que o direito constitui e é constituído por uma gama abrangente de saberes. Aliás, essa característica é resultado da própria natureza do direito já que é feito por humanos e cuja aplicabilidade também se dirige a eles.

Por fim, vale notar que hoje a educação tem tomado cada vez mais destaque nas políticas públicas de Estado, mas essa realidade ainda mostra uma educação muito aquém do mínimo desejável, sobretudo em matéria de igualdade material de direitos.

Em que pese à iniciativa estatal em reduzir as desigualdades sociais (os anos 90 foi um período de reflexão política sobre reformas educacionais³¹⁷), por meio de programas de transferência de renda como o Bolsa família – que unificou o

317 GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In.: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Comp.). **La ciudadanía negada**: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 98. Numa perspectiva mais abrangente, acerca das reformas educativas, ver: GENTILI, Pablo, et. al. **Las reformas educativas en los países del cono sur**: un balance crítico. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

Fome zero (Bolsa escola, Cartão alimentação, Auxílio gás, Bolsa alimentação) – e as ações afirmativas, como a política de cotas nas universidades, o ofício do professor ainda é marginalizada, tendo pouca valorização do Estado e da sociedade, por meio de baixos salários, péssimas condições de trabalho etc. A situação das escolas também é o reflexo do poder político dominante que nunca tem recursos para elevar a qualidade total da educação, enquanto sobra dinheiro, por exemplo, para o controle da economia por meio de políticas de manutenção da produção e consumo e redução de impostos às montadoras de automóveis.

É muito comum ver, no período de início das aulas, filas de pessoas nas portas das escolas públicas que lá ficam por vários dias, apenas para tentar realizar a matrícula de seus filhos e familiares. Todo ano é assim. E esse é um mero exemplo que ilustra a situação educacional, sobretudo para os pobres, no Brasil. Um desrespeito flagrante, mas naturalizado, principalmente, pelo discurso midiático.

3.1.3 Aspectos jurídicos da educação

3.1.3.1 Os direitos sociais

A ideia do direito à educação nasce efetivamente, no plano jurídico, a partir da emergência dos direitos sociais. Como se pode notar, o discurso sobre esses direitos ganha força no âmbito jurídico científico após os direitos individuais, consubstanciando-se como direitos de terceira dimensão e por sua posterior constitucionalização nos Estados ocidentais.

Assim, traz em seu caráter constitutivo, um histórico de lutas, avanços e retrocessos. Como explica Carlos Miguel Herrera, “a definição dos direitos sociais como direitos à prestações é também produto de uma história (política).”³¹⁸

Segundo o mesmo autor, já é possível perceber em Robespierre a defesa do direito à existência, universalizando o

318 HERRERA, Carlos Miguel. Estado, constituição e direitos sociais. In.: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 6.

social e determinando, inclusive, limites ao direito à propriedade (como que numa “proto-função” social da propriedade). No entanto, é a partir da teorização de índole socialista que se verifica mais explicitamente o delineamento universal desses direitos.³¹⁹

Ainda, vale anotar, em que pese à forte influência do universo político sobre a concretude dos direitos sociais, que a discricionariedade é o traço diferenciador entre as políticas públicas de cunho social e os direitos sociais propriamente.³²⁰

No plano jurídico-político, é interessante observar, conforme Paulo Bonavides, que entre os séculos XVIII e XX o mundo fora atravessado por duas revoluções importantes (a da liberdade e a da igualdade), a que se seguiram outras duas mais. Uma denominada revolução da fraternidade, centrada no ser humano concreto, em âmbito planetário, da atenção à biosfera como um todo, enfim, da “pátria-mundo”. E a última, denominada revolução do Estado social em seu período mais recente de consolidação constitucional da liberdade e da igualdade. As duas primeiras revoluções se desenrolaram nos países centrais do norte, as duas últimas têm seu *locus* de ação mais decisivo – tanto em importância como na definição de seu potencial libertário – nos países do capitalismo periférico dependente.³²¹

Bonavides ainda destaca que cada uma dessas revoluções tencionaram ou tencionam efetivar uma forma estatal. De início, o Estado liberal, depois o socialista, em seguida o Estado social das constituições programáticas (e suas declarações de direitos) e, por fim, o Estado social dos direitos fundamentais. “Este, sim, por inteiro capacitado da juridicidade e da concreção dos preceitos e regras que garantem estes direitos.”³²²

Aliás, segundo o mesmo autor, a partir do momento em que se reconstitui como um Estado de direito fundado nos valores da dignidade da pessoa humana, o Estado social erige-

319 Ibid., p. 8-9.

320 Ibid., p. 22.

321 BONAVIDES, Paulo. O estado social e sua evolução rumo à democracia participativa. In.: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 66; BONAVIDES, Paulo. **Do estado liberal ao estado social**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2009, p. 29.

322 Idem.

se para harmonizar e unir a sociedade com o Estado. Ele é “a chave das democracias do futuro”.³²³

Por isso, conclui: “Sem Estado social não há democracia, e sem democracia não há legitimidade.”³²⁴

3.1.3.2 O direito essencial à educação

O direito à educação é, essencialmente, “um direito de matiz social”³²⁵, cujo *status* constitucional e o caráter universal implicam em seu reconhecimento como direito fundamental. A posição geográfica do direito à educação na Constituição consta do Título II (Dos direitos e garantias fundamentais), em seu Capítulo II (Dos direitos sociais).

Diga-se, a propósito, que a atual Constituição da República coloca o direito à educação em posição de grande destaque, esse direito, assim, é escrito como o primeiro dos direitos sociais³²⁶.

Interessante notar que o ensino fundamental no Brasil se torna um direito reconhecido em 1934, sendo em 1988 considerado um direito público subjetivo.³²⁷ Ainda vale lembrar que, conforme as lições de Helder Baruffi, esse direito além de ter um dimensão individual, tem também uma coletiva, é pois um direito da sociedade. Além disso, se impõe em três níveis de obrigatoriedade: o do respeito, da proteção e da realização de uma educação de qualidade.³²⁸ Todavia, a partir de uma perspectiva crítica não há como ignorar que tudo isso se coaduna, ainda, no plano formal.

Ademais, esse direito traduz-se, basicamente, no acesso à escola. É, pois, um direito de todos, sobretudo, para aqueles que não possuem condições materiais de provê-lo em sua forma mais plena (do ensino básico ao superior). Mas nisso não se

323 Ibid., 2008, p. 74; BONAVIDES, op. cit., 2009, p. 38.

324 Idem.

325 TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In.: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 776.

326 “Art. 6. São direitos sociais a educação ...”

327 BARUFFI, op. cit., p. 86.

328 Ibid., p. 85.

reduz, o que implica, necessariamente, o alargamento de seu espectro ao mais amplo entendimento no que toca ao conhecimento, ao saber. O que, por extensão, traz implícito em seu conteúdo uma série de outros direitos inarredáveis.

Por isso, o direito à educação adere em seu campo gravitacional alguns direitos que acabam por fazer parte de sua própria dimensão. Os primeiros dentre esses direitos é o direito de acesso ao conhecimento e à sua produção; conseqüentemente, tem-se o direito à diversidade existencial da pluralidade dos saberes; depois se pode citar o direito à informação e à comunicação.

É, pois, do desencadeamento lógico que o direito à educação provoca sobre si mesmo que emerge o direito de conhecer o direito. Trata-se do acesso ao conhecimento, à informação, à comunicação e à diversidade existencial da pluralidade dos saberes que se referem ao campo jurídico.

Esse direito impõe-se, assim, como condição mínima para qualquer pretensão de efetividade (eficácia social) e de validade e eficácia jurídica do direito estatal. É condição, também, que fortalece a própria espontaneidade de sua produção (mais democrática e participativa, rica e legítima) que é e que subjaz no jurídico das relações cotidianas, sobretudo comunitárias.

Retornando ao mais amplo, quanto ao direito à educação, não se pode esquecer, como observa André Ramos Tavares, o “seu caráter ou dimensão de uma clássica liberdade pública.”³²⁹ Nesse sentido, como bem salienta o mesmo autor, e também como se depreende do artigo 206, II da Constituição da República, essa liberdade possui um espectro avantajado, pois significa: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.³³⁰

Como se pode depreender da totalidade do texto constitucional, num primeiro momento (art. 6.), faz-se apenas citação genérica do direito fundamental à educação para somente depois, a partir do artigo 205 (até o art. 214), passar a aprofundar a matéria.³³¹

329 TAVARES, op. cit., p 776.

330 Ibid., p. 777.

331 Em que pese, evidentemente, ser abordada de forma genérica, também, em outros lugares. Para tanto, vide, por exemplo: art. 7., IV (como direito dos trabalhadores urbanos e rurais); art. 22, XXIV (trata da competência privativa da

Desse artigo 205 da Constituição, pode-se dizer que – no plano jurídico – a educação, em sendo direito de todos, também é concebida – no plano prático e operacional – como uma responsabilidade coletiva em que, principalmente o Estado, mas também, e sem menos importância, a família e a sociedade devem unir esforços para a sua efetiva concretização. Aqui se expõe o primeiro problema: como uma sociedade, cuja cultura de participação encontra-se ainda por ser concretizada, pode assumir tal responsabilidade? Nesse aspecto, tem-se um ponto de tensão (social) desse direito, do ponto de vista de sua efetividade (eficácia social).

Ainda, quanto a esse mesmo artigo, pode-se destacar uma tríplice função: (i) o pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) o preparo para o exercício da Cidadania e (iii) a qualificação para o trabalho.

Como bem observa Hélio Xavier de Vasconcelos, o pleno desenvolvimento da pessoa, já traz implícito em seu conteúdo o preparo para a Cidadania e a formação para o trabalho.³³²

O primeiro elemento ou objetivo, diz respeito ao aspecto filosófico da educação e se relaciona diretamente com o princípio da dignidade da vida (gênero) e com o princípio da dignidade

União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional); art. 23, V e IX (estabelecendo a competência comum entre os entes da federação, no primeiro inciso, para propiciar os meios de acesso à cultura, educação e ciência e, no segundo, para as políticas de educação para segurança no trânsito); art. 24, IX (estabelecendo competência legislativa concorrente entre a União, Estados-membros e Distrito Federal, sobre a matéria); art. 30, VI (atribuindo aos municípios a manutenção de programas de educação infantil e de ensino fundamental, com a cooperação, técnica e financeira, da União); art. 40, § 5. (que reduz em cinco anos os requisitos de idade e do tempo de contribuição previdenciária aos professores, do serviço público, da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio); art. 150, VI, c (veda a instituição de imposto, dentre outros, sobre instituições de educação sem fins lucrativos); art. 201, § 8. (reproduz o teor do citado art. 40, § 5., já no que tange especificamente sobre a previdência social); art. 225, VI (dispondo sobre a educação ambiental); art. 227, *caput* (assegurando a educação, dentre outros direitos, às crianças, adolescentes e jovens, com prioridade absoluta); art. 60, do ADCT (trata da manutenção e desenvolvimento da educação básica e da remuneração dos trabalhadores da educação. Aqui, ver: Emenda Constitucional n. 53 de 2006 e a Lei n. 11.494 de 2007, essa última trata do FUNDEB – art. 60, I, do ADCT; e altera e revoga alguns outros dispositivos de outras leis).

332 VASCONCELOS, Hélio Xavier de. Capítulo IV – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Artigo 53. In.: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 204.

humana (espécie). Esse elemento está fortemente ligado à ideia de educação integral, aqui entendida como prática pedagógica voltada à plenitude das potencialidades do ser humano. Ainda, nesse ponto, a educação se vincula aos saberes (práticos, tradicionais, milenares), cuja ciência é apenas uma das suas dimensões. Diz respeito à relação do homem com o universo, mas sobretudo consigo mesmo. Sendo assim, nesse aspecto, o autoconhecimento é fator essencial (consciência corporal, bioquímica, física, psicológica etc.).³³³

O segundo elemento, é aquele a que se dá maior importância aqui neste trabalho. Diz respeito ao aspecto político-jurídico da vida (individual e coletiva) na sociedade. Como se pode depreender, a partir do segundo capítulo, trata-se de uma categoria essencial da educação, inclusive para o seu próprio aperfeiçoamento e dinâmica. O desenvolvimento da Cidadania implica a potencialização da educação, sobretudo por meio da participação democrática.

Por fim, o terceiro elemento, é aquele que se coaduna com a matriz político-ideológica liberal (hoje neoliberal), que por ser a matriz dominante tem o vigor necessário para dar ênfase quase que total para a educação voltada ao mercado de trabalho.

A propósito, vale citar jurisprudência do Supremo Tribunal Federal relativa ao tema, que demonstra a importância constitucional da matéria. Nesse sentido, vale citar voto da lavra do ministro aposentado Eros Roberto Grau, em sede de Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 594.018-7. Conforme seu entendimento,

A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do

333 Aliás, interessante observar que o mundo ocidental costuma apresentar o ser humano de forma dicotômica. Dividindo-o em corpo e mente (ou, como alguns preferem, alma), como se a mente estivesse num plano intangível, imaginário, enquanto na verdade ela é real e transformadora. A escola, por sua vez, passa a se ocupar do desenvolvimento da mente, das abstrações e se esquece quase que completamente do corpo. Só não o esquecendo ao formá-lo para o trabalho. Assim, as massas agem e não se dão conta da dominação, como a mente está separada do corpo, não se dão conta da força de seu trabalho sobre suas condições reais de existência.

Brasil. A omissão da administração importa afronta à Constituição.³³⁴

Ainda, quanto ao artigo 205 da Constituição da República, vale anotar que seus ditames são sistematicamente repetidos em outros dois importantes dispositivos legais brasileiros. Primeiro, ele consta, quase que repetido literalmente, no artigo 53, *caput* do Estatuto da criança e do adolescente³³⁵. Depois, também se pode encontrar o mesmo teor no artigo segundo da Lei de diretrizes e bases da educação nacional³³⁶.

Já no artigo 206, sem muitas delongas, se estabelecem os princípios que regerão o ensino, são eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

334 BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **A constituição e o supremo**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Documentação, 2010, p. 1326.

335 BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 janeiro 2011. Não obstante, vale notar ainda que o inciso I deste mesmo artigo repete literalmente o inciso I do artigo 206 da CR/88, mas vai além.

336 BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 janeiro 2011.

Aqui alguns desses princípios merecem brevíssimos comentários. Com isso, quanto ao inciso I, se insere um problema relativo àquilo que se costuma chamar de meritocracia. Pois, em sendo o Brasil um Estado democrático, por exemplo, para ter a possibilidade de cursar uma universidade pública ou mesmo ser um servidor público, é obrigatório participar de concurso público com iguais condições de acesso e disputa para todos.

Daí surge uma questão interessante: como essa igualdade de condições pode ser assegurada se além de não existir se quer uma igualdade regional, em relação à qualidade das escolas e do ensino, também existem diferenças sociais graves entre as pessoas, umas por possuírem mais condições materiais e econômicas, estudarem em colégios de boa qualidade, terem local adequado para o estudo – não só na escola, mas em casa –, melhor alimentação, livros, computador etc., outras por não ter nem escola onde estudar. De fato, esse é um direito ainda a ser concretizado. É certo que tais diferenças sempre farão parte da diversidade social, mas a desigualdade social hoje e a proporção em que se apresenta não permitem conceber a questão de forma simples. No Brasil, a ideia do mérito combinado à imensa desigualdade social acaba por se coadunar com o favoritismo, verdadeiro nepotismo social.³³⁷ Com isso, também se abarcam os incisos V e VII.

O segundo inciso, desse mesmo artigo, corrobora com uma concepção ampla da educação, como a pouco salientado. É, doravante, um ensino livre de qualquer amarra, sequer da lei, toda forma aqui é dotada de liberdade de concepção teórica e prática, desde que seja para libertar, potencializar emancipação e democracia, enriquecer o processo que vise o pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para a Cidadania e, somente por último, sua qualificação para o trabalho.

Destarte, pode-se afirmar, do ponto de vista jurídico científico, que o direito à educação possui como princípios: a universalidade, a progressividade, a indivisibilidade e interdependência, a exigibilidade e a participação.³³⁸

Vale observar que outras questões ainda são abordadas nos artigos subsequentes, mas que pelos objetivos desse

337 Basta lembrar os 20 milhões de analfabetos.

338 BARUFFI, op. cit., p. 85.

trabalho, em especial desta parte, não se tem o interesse de realizar uma análise minuciosa de cada artigo.³³⁹

339 A propósito, a título de curiosidade, existe material interessante disponibilizado pelo Mec, contendo toda a legislação – dividida por seções: constituição, leis, decretos, planos etc. – sobre a educação brasileira desde 2003 até 2010. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4727.pdf>>. Acesso em: 02 abril 2011.

3.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Nesta seção, enfim, se explicitará a teoria de base que norteia todo o trabalho. Tal teoria surge da pedagogia libertária de Paulo Freire.

Em que pese essa ideia estar fortemente presente no pensamento desse autor e, por isso, permear toda sua literatura sobre educação, encontra sua sistematização mais bem acabada na obra intitulada “Educação como prática da liberdade”, cuja primeira edição data de 1967.

Todavia, uma observação se faz necessária neste instante. Trata-se do âmbito de ação proposto pelo autor. Segundo essa pedagogia de Paulo Freire, a educação libertária tem como lugar primordial os círculos de cultura, onde não existe mais professor nem alunos, mas educador ou coordenador e educandos ou alfabetizando.

Por isso, a importância dessa observação. Aqui nesse trabalho, como já outras vezes salientado, é a escola que se apresenta como o espaço geográfico cuja atenção especial propõe a transposição das técnicas de ensino aplicadas naqueles círculos de cultura voltados especialmente para alfabetização de adultos. Assim, a aplicação desses métodos pedagógicos, por ter como referência as escolas brasileiras, são especificamente voltados para crianças e adolescentes. Contudo, está mais centrado na utilização de seus princípios fundantes (diálogo, pluralidade, transcendência, criticidade, consequência, historicidade, temporalidade, contextualização, *práxis*, libertação, integração, conscientização), que em sua abordagem alfabetizadora propriamente dita.

3.2.1 A pedagogia libertária em Paulo Freire

De início, Freire trata do conceito de relações humanas explicando suas conotações: a pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. A pluralidade se apresenta inclusive na própria singularidade humana. A criticidade advém da captação dos dados objetivos da realidade, que é naturalmente crítica, reflexiva e não reflexa. A

transcendência, por não ser exclusiva da transitividade, também emerge da condição de finitude humana, do ser inacabado. E a temporalidade adquire corpo por ser a consciência do tempo e de sua dimensionalidade um dos primeiros discernimentos do ser humano. Consciência essa que a partir do discernimento se consubstancia com a historicidade do ser.³⁴⁰

Além disso, vale notar conforme o autor que existir é mais do que simplesmente estar no mundo. É pois, estar com ele.³⁴¹ Por isso, “O existir é individual, contudo só se realiza na relação com outros existires.”³⁴²

Outro elemento de grande importância para essa teoria é a ideia de integração. Essa acaba por enraizar o ser humano, que o faz um ser situado e datado. Por isso, a massificação significa – em última instância – no seu “desenraizamento”. Essa integração se torna crítica na medida em que se aperfeiçoa. Por essa razão, toda vez que se suprime a liberdade, tornando a pessoa um ser ajustado e acomodado, sacrifica-se de imediato sua intrínseca capacidade criadora. Integração é, pois, resultado do ajustamento à realidade para transformá-la, mediante o exercício das opções, cujo elemento central é a criticidade. Enquanto a adaptação é ato passivo, a integração (ou comunhão) é caracteristicamente ativo.³⁴³ O ser humano moderno, renunciando a sua capacidade de decisão, dominado que está aos mitos e aos comandos da propaganda organizada e ideológica (ou não), “já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto.”³⁴⁴ Sendo assim, urge uma ininterrupta atitude crítica, único caminho à sua natural vocação à integração.³⁴⁵

Nesse passo, outro elemento essencial se insere na argumentação, sendo uma das necessidades fundamentais do ser humano, a responsabilidade. Ela é um dado existencial, por isso, não pode jamais ser incorporada intelectualmente, mas somente pela vivência. Em razão disso, Freire condena a atitude assistencialista por roubar desse ser um de seus traços

340 FREIRE, op. cit. , 2007, p. 47-49. Ver também: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-64.

341 FREIRE, op. cit. , 2007, p. 48.

342 Ibid., p. 49.

343 Ibid., p. 50.

344 Ibid., p. 51.

345 Ibid., p. 52.

característicos.³⁴⁶ Por isso, também, quando se aborda o tema da liberdade como um direito inarredável, este pressupõe inclusive uma maior responsabilidade. Assim, a educação que trabalha a questão da liberdade deve, pois, construir conjuntamente essa consciência da responsabilidade.

Com isso, sem querer se aprofundar por demais nesse aspecto, esse pedagogo pernambucano começa a discorrer sobre imersão e emersão. Isso diz respeito às características das fases da tomada de consciência do ser humano que se inicia com a intransitividade dessa consciência (consciência intransitiva), num segundo momento passa-se à transitividade ingênua. Até se chegar à transitividade crítica, seu ponto chave.³⁴⁷

Quanto a essa última fase da consciência, seria alcançada através de uma “educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas.”³⁴⁸ Aqui se chega a dois dos elementos mais importantes na teoria de Paulo Freire, o diálogo³⁴⁹ e a prática, sobretudo a prática do diálogo.

Nesse comenos, torna-se importante destacar a delimitação conceitual de Paulo Freire em relação à conscientização, outro elemento que agora se insere nesse processo. Grosso modo, de início pode-se dizer que ela seria, simplesmente, “tomar posse da realidade”³⁵⁰. Segundo Freire,

A criticidade, para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência.³⁵¹

346 Ibid., p. 66.

347 Essa análise se encontra em várias de suas obras, contudo, veja uma síntese em: FREIRE, op. cit., 1979, p. 39-41.

348 FREIRE, op. cit., 2007, p. 69.

349 Imprescindível a leitura de: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 89-213.

350 FREIRE, op. cit., 2001, p. 33.

351 FREIRE, op. cit., 2007, p. 69. Nesse mesmo sentido, ver: FREIRE, op. cit., 2001, p. 30; FREIRE, op. cit., 1979, p. 39.

E em se tratando da educação como prática da liberdade, configura-se como um “ato de conhecimento” e, assim, “uma aproximação crítica da realidade”.³⁵² Por isso, doravante, toda prática passa a exigir uma reflexão crítica.³⁵³

Aliás, vale notar que essa ideia (da conscientização) é um dos temas centrais sobre educação em Paulo Freire.³⁵⁴ Ela não dicotomiza o pensamento em consciência e mundo, não quer essa separação, pelo contrário, está calcada na relação consciência-mundo.³⁵⁵ Além disso, ela está ligada à utopia³⁵⁶ – no sentido já aludido no segundo capítulo.

A prática dialógica, ainda, diz respeito a não-polêmica. A aceitação do novo sem renegar o velho, ambos se coadunam sempre inclinados às arguições (questionamentos) e isso em toda a prática pedagógica.³⁵⁷ Vale notar, também, por isso, que ao se pensar uma maneira de democratizar o direito na escola não se pode ignorar a velha concepção dominante e em crise do direito, em detrimento das novas (velhas) formas de juridicidade latentes e emergentes na sociedade contemporânea, o que seria descontextualizar a própria realidade do direito atual.

Com isso, adiante, Paulo Freire faz mais outra advertência. Dessa vez, no que toca ao processo de transitividade da consciência ingênua para a crítica, alerta para a necessidade de se atentar para o perigo da massificação, íntima que é do capitalismo e da industrialização – e atualmente, se pode dizer, da publicidade onipresente (o espetáculo, como diria Guy Debord³⁵⁸) e do hiper-consumo. Uma vez que o processo de transição dos estados de consciência não se dá de modo automático, como que num destino inevitável, é preciso uma prática educativa contínua. Em comparação com a intransitividade, que pode ser descrita como a obliteração na capacidade de captar a verdadeira causalidade, a massificação é a distorção desse poder de captação. E uma vez que se incorre

352 FREIRE, op. cit., 2001, p. 29. Ver também: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 31-32.

353 FREIRE, op. cit., 2001, p. 46; id., 2006, p. 38-41.

354 Idem.

355 Ibid., p. 31.

356 Ibid., p. 32.

357 FREIRE, op. cit., 2007, p. 69-70.

358 DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

numa consciência massificada, para se escapar a ela, é preciso proceder em uma nova reflexão e, dessa vez, sobre a própria condição de massificado.³⁵⁹

Todos esses elementos são fundamentais ao educador no momento do ensino de conteúdos de direito e, principalmente, na construção de práticas democráticas de Cidadania dentro de sua sala de aula e dentro da escola. A consciência da articulação desses elementos supracitados no processo ensino/aprendizagem tem grande importância ao proporcionar uma possibilidade interessante de desenvolvimento de uma consciência crítica, histórica e temporalmente situada, que transcende o próprio âmbito escolar, que fundada no diálogo seja, igualmente, capaz de contextualizar esse processo frente a realidade cotidiana do aluno através da dialética entre a teoria e a *práxis*, proporcionando a integração dos educandos com o mundo vivido, aptos a captar a pluralidade social que lhes capacita à difusão de uma consciência, também, libertadora.

Na segunda parte de seu trabalho, Freire discorre mais diretamente sobre a sociedade brasileira – inicialmente numa perspectiva histórica – e a sua in experiência democrática.

Com isso, estabelece como ponto de partida das fases de transição, a “sociedade 'fechada' brasileira colonial, escravocrata, sem povo, 'reflexa', antidemocrática”.³⁶⁰ Conforme suas lições, em razão do modo como se procedeu à colonização no Brasil, faltou à população a vivência comunitária, o que marca profundamente essa in experiência. Até mesmo o modelo de democracia política daqui era importado e, por isso, dissimulado.³⁶¹ Na verdade, o poder, em toda sua pluralidade, fora a grande característica da formação nacional. O poder exacerbado, o poder do governo, do latifundiário que tinham como contrapartida, evidentemente, a submissão. Por consequência, tinha-se como produto dessa relação, o “ajustamento, a acomodação, a não integração”. Assim, raras foram as vezes em que as pessoas conseguiram constituir e organizar a vida em comum.³⁶²

Somente no século XIX pode-se dizer que houve uma

359 Ibid., p. 70-71.

360 Ibid., p. 73.

361 Ibid., p. 78-79.

362 Ibid., p. 83.

voz do povo, com a sua emersão, naquilo que Freire chamava de rachadura, e que teve como consequência um processo de transição.³⁶³

É nesse passo que vão surgindo suas reflexões pedagógicas. Busca-se, então, para a sua época, uma educação que proporcionasse às pessoas a possibilidade da decisão e da tomada de responsabilidade social e política³⁶⁴; uma educação voltada à democratização fundamental, no sentido “Freiriano”³⁶⁵. Assim, surge a educação como prática da liberdade.

Importante, observar, que na *práxis* da pedagogia libertária e na busca de uma pedagogia da comunicação para abordar questões sobre diálogo e antidiálogo, Paulo Freire dá bastante destaque ao conteúdo antropológico da cultura. Essa seria a primeira dimensão desse novo conteúdo, abordado antes mesmo do início da alfabetização. Por isso, a importância de distinguir os dois mundos: a natureza e a cultura.³⁶⁶

Aliás, como ele mesmo afirma: “A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental.”³⁶⁷ Nesse sentido, o objetivo da apropriação da cultura aqui seria o desenvolvimento de uma ação com o fito de proceder à uma revolução: “Como tem sua fonte na *práxis* dos líderes e dos homens da base, todo projeto revolucionário é fundamentalmente *ação cultural* e se converte em *revolução cultural*.”³⁶⁸

Ainda, torna-se interessante trazer a observação feita por Saviani sobre esse aspecto da cultura. Segundo esse autor, dominar a cultura é imprescindível à participação política das massas. O domínio de tais conteúdos culturais possibilita a luta por direitos, já que as elites dominantes se utilizam desses mesmos conteúdos para a legitimação e consolidação da dominação imposta.³⁶⁹

Sendo assim, inclusive na concretização do direito de conhecer o direito, o educador ao promover a difusão do saber jurídico e o desenvolvimento de práticas de Cidadania na escola

363 Ibid., p. 86.

364 Ibid., p. 96.

365 Ibid., p. 109 e 117; FREIRE, op. cit., 1979, p. 37 e, especialmente, p. 66-67

366 FREIRE, op. cit., 2007, p. 116. Ver também: FREIRE, op. cit., 2001, p. 38-40; 43-44.

367 Ibid., p. 117.

368 FREIRE, op. cit., 2001, p. 104. Para mais detalhes sobre esse aspecto, ver: p. 100-109.

369 SAVIANI, op. cit., p. 66.

deve considerar esse elemento. Abordar questões relativas à cultura é um imperativo, sobretudo nos dias atuais em que diversas transformações, inclusive jurídicas, dão grande destaque a esse tema.

No campo filosófico, não se pode deixar de citar a filosofia da libertação de Enrique Dussel. Embora não cite as influências dessa filosofia sobre sua teoria pedagógica de modo explícito, Paulo Freire traz no bojo de suas ideias forte relação com essa crítica à ideologia da exclusão.

Trazendo algumas das reflexões dessa filosofia, vale iniciar destacando que, para Dussel, essa filosofia da libertação tem como partida uma série de premissas acerca de uma realidade regional específica, a latino-americana. Tais proposições são: a pobreza cada vez maior dessa região; a existência de um capitalismo dependente; o reconhecimento da impossibilidade em se conceber uma filosofia autônoma sob tais condições; a constatação de que há variados tipos de opressão que exigem não só uma filosofia da liberdade como uma filosofia da libertação. Tal filosofia opera, principalmente no nível da *práxis*, partindo, assim, da opressão em busca da libertação³⁷⁰ e, justamente por essa razão, essa ação não raras vezes se dá pela luta.³⁷¹ É, pois, uma filosofia de alforria do “outro” – aquele da outra face da modernidade³⁷² –, que é excluído da hegemonia.³⁷³

Nesse passo, Dussel parece conceber o conhecimento científico de forma instrumental. Como aqui nesse trabalho, vale notar, tem-se o saber científico como mais uma forma de saber – como já por muitas vezes salientado –, de modo semelhante, esse autor explica que para sua filosofia da libertação a novidade e a descoberta científica são de grande interesse, todavia não como *télos*, mas “como um elemento do processo de auto-realização da dignidade da pessoa.”³⁷⁴

Essa exclusão, ademais, é tema da mais alta importância para Dussel (é também o ponto de partida cotidiano dessa

370 DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005, p. 45-46.

371 Ibid., p. 78.

372 Ibid., p. 47.

373 Ibid., p. 48.

374 Ibid., p. 65.

filosofia³⁷⁵) na medida em que “a libertação da exclusão, da miséria, da opressão” é o seu “*fundamento (Ground), 'a razão (Vernunft)* do Outro”, que por isso tem por direito interpelar e explicitar as suas razões. Todavia, não haverá libertação sem racionalidade, mas essa racionalidade – que deve ser crítica – só se consubstancia com o seu fim (libertação) se for concretizada através da aceitação da interpelação do excluído.³⁷⁶

Dessa forma, a filosofia da libertação é um discurso de contestação, uma filosofia de viés crítico que brota da periferia, mas que pretende ascender ao âmbito mundial.³⁷⁷

Por fim, quanto à *práxis*, vale notar que, a Filosofia da Libertação

[...] situa, desde o início, a filosofia dentro do contexto da vida prática concreta, dentro do comprometimento e solidariedade com o oprimido (com o *pobre* explorado, na periferia do capitalismo, com a mulher dominada pelo machismo, com o negro racialmente discriminado, com as culturas e etnias não-hegemônicas, com os ecologicamente responsáveis pelas futuras gerações etc.).³⁷⁸

O professor, na aplicação de seus conteúdos articulando-os ao direito e à Cidadania, não pode deixar de expor essa realidade global da exclusão que opera em âmbito mundial. Deve, antes, ter consciência desses fatos e incluí-los na sua prática pedagógica. E o desenvolvimento dessa percepção vai muito além da crítica à disposição do mapa *mundi*, em que os países ricos estão situados no centro e acima de todos. Na dialética dessa filosofia com os conteúdos aqui discutidos a ideia da libertação é mais um recurso altamente pertinente para a tomada de consciência.

Enfim, esses são alguns elementos do pensamento libertário que norteiam todo o trabalho pedagógico sobre o direito e a Cidadania. Contudo, vale observar, são apenas pontos de partida, não há aqui uma concepção dogmática, posto que o

375 Ibid., p. 60; 127.

376 Ibid., p. 78.

377 Ibid., p. 96.

378 Ibid., p. 126.

educador deve se adaptar à realidade a qual se pretende aplicar tais conteúdos.

Entretanto, o rompimento com os moldes tradicionais de educação devem partir de uma concepção emancipadora que se identifica profundamente com esse pensamento libertário. É pensamento que se coaduna com a educação para o direito e para a Cidadania, mas que transcende esses limites se espalhando para outras áreas, desde as disciplinas tradicionais até o cotidiano da vida em sociedade. O que pressupõe uma ação incessante, compromissada e responsável de todos os envolvidos.

3.3 OUTRAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS EM DISCUSSÃO

Falar em modificação dos currículos escolares, nos moldes como este trabalho propõe, implica abordar a transformação dos modelos e métodos pedagógicos. A busca por novas formas de ensino-aprendizagem conduz a nova forma de conceber a educação e o próprio conhecimento.

Sendo assim, as discussões que emergem desse processo, no plano metodológico e epistemológico, implicam em uma tensão dialética em que tanto aluno como professor aprendem e ensinam, nos termos da pedagogia de Paulo Freire. Conforme sua célebre premissa: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”³⁷⁹

Nessa seção buscar-se-á compreender alguns modelos pedagógicos e, a partir deles, analisar qual seria o mais adequado para o ensino voltado às crianças e adolescentes, sob uma perspectiva global e não somente do direito e da Cidadania.

3.3.1 A pedagogia diretiva e seu pressuposto epistemológico

Segundo Fernando Becker, este modelo pedagógico corresponde àqueles em que o professor detém o monopólio da palavra. No qual somente ele fala e os alunos apenas ouvem. Ou seja, o ensino cabe ao professor e o aprendizado ao aluno, que assume a posição de mero espectador e copiador.

Ainda, de acordo com esse autor, “o professor age assim porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno.”³⁸⁰ O mito da transmissão do conhecimento. Aqui a epistemologia está calcada na crença da gênese e do desenvolvimento do conhecimento a partir de fora.

Numa terminologia mais específica, destaca o sujeito do objeto. Assim, “o sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é.”³⁸¹ A partir

379 FREIRE, op. cit., 2005, p. 78.

380 BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Educação e realidade. Porto Alegre: UFRS, v. 19, n. 1, jan./jun., 1993, p. 89.

381 Idem.

dessa ótica, pode-se dizer que o “empirismo é o nome dessa explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento.”³⁸²

O aprendizado, pelo aluno, ocorre somente se o professor ensinar. Por isso, Becker em conclusão afirma que tal pedagogia, legitimada por essa epistemologia empirista, constitui o próprio modelo de “reprodução da ideologia; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da substância, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade.”³⁸³

Esse, justamente, é o ensino voltado para a formação de reserva de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Produtor do sujeito coisificado, excelente cumpridor de ordens, passivo e acostumado à subserviência. E, sendo assim, acaba por se transformar, conforme o pensamento dominante, em “alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania”.³⁸⁴

Vale notar que esse modelo se afigura àquele designado por Paulo Freire como a concepção bancária da educação. Concepção essa cujo “‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.”³⁸⁵ É preciso compreender que ensinar não significa transferir conhecimento, é, antes, a criação das possibilidades para a sua produção autônoma ou, ao menos sua construção.³⁸⁶

Nesse sentido, Philippe Perrenoud afirma, não é suficiente que os saberes sejam acumulados, deve-se prezar a transferência, utilização, a integração desses saberes com as responsabilidades ou, nas suas palavras, “competências”.³⁸⁷

Com isso, pode-se concluir que nessa forma de ensino/aprendizagem o professor não aprende e o aluno não ensina, o que resulta num processo pedagógico incompleto e estéril, pois esses polos não se complementam.

Esse modelo, claramente, não serve aos propósitos deste trabalho. Logicamente, a pedagogia diretiva somente serviu e, ainda, serve aos atores hegemônicos interessados em promover

382 Idem.

383 Ibid., p. 90.

384 Idem.

385 FREIRE, op. cit., 2005, p. 67. Para mais detalhes, vide: p. 65-87.

386 FREIRE, op. cit., 2006, p. 47.

387 PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 69.

a manutenção de sua dominação.

Contudo, deve-se observar que aqui não se trata de revelar um modelo ideal, o que seria ilusão. Deve-se, pois, preconizar pelo melhor modelo possível, tendo em vista as condições reais de sua implementação o que não descarta a combinação entre os diversos modelos existentes. O que conduz não a exclusão dos modelos contraditórios à proposta aqui em desenvolvimento, mas à aglutinação das diversas possibilidades conforme a prática e o saber que se quer construir.

3.3.2 A pedagogia não-diretiva e seu pressuposto epistemológico

Ainda de acordo com Fernando Becker, segundo as lições de Carl Rogers, temos um segundo modelo no qual “o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador”.³⁸⁸ Há, nesse processo, o mínimo de intervenção do professor, uma espécie de *laissez-faire*.

Segundo esse autor, esse modelo é a reprodução explícita da ideologia neoliberal, segundo a qual o aluno aprende por si. Pois, “esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética.”³⁸⁹

Assim, percebe-se uma base epistemológica apriorista. O professor não intervém no processo de aprendizagem do aluno. Daí a semelhança às ideias de livre mercado e livre iniciativa. “Está, aí, a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que a marginalização econômico-social e 'déficit' cognitivo são sinônimos.”³⁹⁰

Esse processo, também, está fadado ao fracasso se aplicado às reflexões e práticas aqui pensadas, pois os processos ensino/aprendizagem não interagem de forma dialética e construtiva.

388 BECKER, op. cit., p. 90.

389 Ibid., p. 91.

390 Idem.

3.3.3 A pedagogia relacional e seu pressuposto epistemológico

Conforme este terceiro modelo pedagógico, em seu processo constitutivo e prático, o professor oferece algum material como base para os alunos. Depois de trabalhado o conteúdo desse material, o professor instiga os alunos, através de debates e problematizações acerca do mesmo. Por essa razão, “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua situação.”³⁹¹

Tal processo ocorre por reflexionamento e reflexão.³⁹² O professor desprendendo-se dos moldes tradicionais de ensino faz com que tudo o que o aluno acumulou em sua existência seja levado em consideração e a descoberta de novos conhecimentos dá-se por descobrimento e esse descobrir ocorre de forma construtiva. Pois, o

[...] professor tem todo um saber construído, sobretudo numa determinada direção do saber formalizado. Este professor que age segundo o modelo pedagógico relacional, professa uma epistemologia também relacional.³⁹³

Segundo o francês Jean Piaget, mentor dessa forma epistemológica, há uma importância equitativa entre o meio social e aquilo que se traz na herança genética. Pois, diz Becker, o “sujeito constrói – daí construtivismo – seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo.”³⁹⁴

Becker explica, ainda, que segundo Piaget, utilizando-se da teoria explicativa, a teoria da abstração reflexionante, o processo constitutivo é infinito, enquanto houver vida. E não tem um início, propriamente. O aluno possui sempre a capacidade de

391 Ibid., p. 92.

392 PIAGET, Jean. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: P.U.F., v. 2, 1997, p. 153-78 apud. Idem.

393 Idem.

394 Ibid., p. 93.

aprender.³⁹⁵

Em contrapartida, ao professor cabe sempre aprender aquilo que o aluno já absorveu em seu aprendizado e isso é pressuposto lógico para os futuros aprendizados.

Supera-se, então, o ensino/aprendizagem autoritário e intolerante, que acaba também por ser refletido no aluno, transpondo o mero dogmatismo do conteúdo. Os conceitos de “tomada de consciência de Piaget e de conscientização de Paulo Freire são excepcionalmente fecundos para dialetizar o processo passado-presente-futuro.”³⁹⁶

3.3.4 Morin e os sete saberes

Na busca por novos caminhos para a educação, a concepção dos sete saberes idealizada por Edgard Morin traz contribuições muito interessantes. Segundo esse pensamento, busca-se tratar de temas não muito explorados na escola convencional, além de promover uma mediação acerca dos problemas de nossa humanidade e de nosso planeta. O que, também, fortalece uma concepção epistemológica calcada no pensamento biocêntrico.

Em breve resumo pode-se explicar os saberes de Morin³⁹⁷ da seguinte maneira:

1. o conhecimento: na escola se produz conhecimento, mas pouco se ensina sobre o próprio conhecimento;
2. o conhecimento pertinente: o estudo deve compreender a análise do todo, a contextualização, a percepção do elo que promove a ligação das partes;
3. a identidade humana: o ensino deve passar também pela compreensão dos seres humanos, não somente em seu aspecto biológico, mas numa visão de interação com o mundo;
4. a compreensão humana: o ensino deve também abordar a

395 Idem.

396 Ibid., p. 84.

397 Para uma análise mais detalhada, veja: MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. Veja também: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002

análise da compreensão, de seu significado e de seu exercício. Afinal de contas, como observa o sociólogo Boaventura, mormente quanto ao segundo e a esse quarto saber, “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo.”³⁹⁸

5. a incerteza: a escola tradicional não explora o campo das possibilidades, o inesperado, o imprevisível;

6. a condição planetária: outro aspecto importante, sobretudo hoje, é discutir os avanços da tecnociência, o encurtamento das distâncias, o tempo instantâneo, o volume de informações produzidas e o impacto que nosso estilo de vida realmente exerce sobre o planeta terra; e

7. a antro-po-ética: a escola deve proporcionar, no curso do desenvolvimento humano, um pensamento ético e responsável de nossos potenciais individuais ao mesmo tempo em que desenvolve responsabilidades sociais, pois todos têm um destino em comum.

Conforme o já exposto e analisando os modelos e métodos pedagógicos logo acima apresentados, chega-se a conclusão de que o modelo pedagógico relacional mostra-se como um modelo interessante a ser aplicado à formação de professores e alunos críticos, pensantes e participativos.

Contudo, faz-se necessário afirmar que, para além dos modelos e métodos pedagógicos, o que interessa é buscar novas concepções de ensino construídas a partir das pessoas envolvidas nos processo pedagógico (professores, alunos, pais, gestores etc.).

Também, é importante que essas outras formas sejam capazes de despertar a curiosidade e o interesse do aluno, o que é um processo cotidiano de criação e recriação. Hoje há inúmeras formas de utilização de técnicas como a tecnologia informática, brinquedos, jogos, enfim, atividades lúdicas, o que faz dessas alternativas um campo imenso de possibilidades.

O que se quer dizer com essa análise é que a escolha do método não é estanque. Várias são as possibilidades as quais podem ser dinamicamente mescladas, mas o que realmente importa é compreender os efeitos produzidos na prática pedagógica, esse discernimento é fundamental.

398 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, p. 95.

3.3.5 Por uma outra avaliação

Pensar novos modelos pedagógicos leva também a repensar os meios de avaliação dos resultados do processo ensino/aprendizagem. Deve-se notar que a avaliação é parte de nosso cotidiano, além de fazer parte do processo educacional.

Elza González explica que o papel do professor exige “estratégias de ensino” e para elas devem-se pensar formas de averiguação de adequabilidade. Assim, a avaliação surge como um instrumental de indagação.³⁹⁹

Com isso, por estar enraizada na atividade docente, tal investigação constitui-se como meio hábil para averiguar a fruição e os resultados do ensino/aprendizagem. Daí sua indispensabilidade na construção do conhecimento.

A observação dos métodos avaliativos no ensino brasileiro consagra, em sua grande maioria, o efeito classificatório. A avaliação geralmente se resume a uma nota atribuída ao aluno ao final de um certo período, o que pouco auxilia na obtenção de dados confiáveis sobre a real condição de sua aprendizagem, posto que ignora condições efêmeras, do cotidiano e até mesmo biológicas, físico-químicas e psicológicas, ou seja, não obtém um dado preciso sobre o próprio processo de aprendizagem.

Esse mecanismo deve ser capaz de captar o desenvolvimento tanto do pensar como da ação do aluno.⁴⁰⁰

O modelo classificatório, ainda, acaba por produzir uma atmosfera de competitividade na qual os educandos passam a preconizar a cópia (repetição) e a memorização, consagrando uma concepção bancária da educação. O que conduz ao acúmulo de informações (muitas vezes momentâneas, somente para o dia da prova) obscurecendo seu potencial de qualidade, riqueza e criticidade.

Pedro Demo reforça, aliás, essa crítica à tendência classificadora a que a avaliação produz sobre os alunos. Justamente por esse fato, acaba, igualmente, por conter um sentido comparativo entre as pessoas expressando o modo

399 GONZÁLEZ, Elsa Inês Rumak de. Avaliação da aprendizagem. In: COLAÇO, op. cit., 2006, p. 319.

400 Ibid., p. 320.

peculiar do desempenho numa sociedade cingida pelo poder e pela desigualdade.⁴⁰¹

González, segundo os ensinamentos de Jussara Hoffman, ainda explica que a avaliação, a partir de uma pedagogia libertadora, deve ser necessariamente uma prática coletiva a exigir criticidade e responsabilidade de todos os envolvidos.⁴⁰²

Desse modo, a avaliação não pode estar voltada apenas ao aluno. Urge, pois, um redirecionamento no qual seja enfatizada a conjunção entre a “avaliação da aprendizagem” e a “avaliação do ensino”.⁴⁰³

Interessante frisar que o termo avaliação provém do latim “a + *valere*”, significando a atribuição de valor e mérito àquilo que é estudado.⁴⁰⁴

Daí é que emergem as indagações de cunho teleológico acerca desse instituto. Pois, a partir do momento em que ele se resume a atribuição de nota como o termo final do processo avaliativo, perde todo o seu sentido.⁴⁰⁵ O resultado passa, assim, a dar toda a proeminência à nota.

Como se pode perceber, essa se constitui em uma das tarefas mais difíceis no processo pedagógico. Sob as bases comparativas e simplistas – não se pode esquecer – torna-se mais fácil a utilização da própria avaliação com instrumento de dominação e punição, o que é muito comum. Aliás, é muito frequente a associação entre a punição e a educação.⁴⁰⁶ Não somente a escola tradicional corrobora com essa ideia como o próprio direito, descontextualizado que é, tem sobretudo no âmbito penal a punição (sanção negativa) como forma pedagógica. E isso acaba por reverberar em outras instâncias, como a família.

Michel Foucault, nesse sentido, faz uma observação interessante e importante a respeito do sistema escolar. Segundo

401 DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000 apud. GONZÁLEZ, op. cit., p. 323.

402 Ibid., Idem.

403 Ibid., p. 324.

404 Ibid., p. 325.

405 Ibid., p. 333.

406 Sobre esse tema, ver, por exemplo: VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

esse autor francês, esse sistema também se apresenta sob as bases de uma espécie de poder judiciário. A todo instante “se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior.” Características essas que acabam por reverberar no próprio poder judiciário, propriamente dito, sob a percepção também epistemológica de que se educa a partir da punição ou da recompensa.⁴⁰⁷

Mesmo a pedagogia se forma das “adaptações da criança às tarefas escolares”, cujas aptidões são extraídas a partir da observação de seu comportamento para depois se tornarem leis sobre o funcionamento das instituições escolares e a forma de poder que será exercido sobre a criança.⁴⁰⁸

O resultado final, enfim, é muito mais que a nota, é processo amplo e incessante, percorre todo o processo educativo, o que exige uma observação cotidiana de todos os participantes. Avaliar é atividade que perdura todo o processo ensino/aprendizagem.⁴⁰⁹

Tanto o educador como o aluno devem assumir grande responsabilidade no curso dessa atividade.

O produto da avaliação representa e expressa, concomitantemente, o desempenho, eficiência e o desenvolvimento do aluno e do professor.⁴¹⁰ Por isso, não pode estar fadado a figurar apenas no final de todo esse rico e complexo processo. Deve, ao contrário, fazer parte de toda a prática que consubstancia o desenrolar diário dessa atividade pedagógica de troca de conhecimentos. Sendo assim, acaba por desenvolver também no aluno a responsabilidade ativa nesse desdobramento promovendo um hábito de participação atuante, inclusive, por essa forma.

Além disso, a avaliação deve prezar por uma sistemática pautada no planejamento por meio de critérios. Esse seu aspecto científico diz respeito aos instrumentos empregados.⁴¹¹

Para Ilza Sant'Ana tal é a importância da avaliação que chega a afirmar que ela “é a alma do processo educacional”.⁴¹²

407 FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003, p. 120-121.

408 Ibid., p. 122.

409 GONZÁLEZ, op. cit., p. 336.

410 Ibid., 334-35.

411 Idem.

412 SANT'ANA, Ilza. Por que avaliar. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7 apud. Ibid., p.

Talvez não seja para tanto, mas isso evidencia o grande mérito que essas questões trazem para o pensamento educacional.

Enfim, pensar sobre uma nova maneira de avaliar implica enfatizar um planejamento sistêmico e multidimensional que leve em conta os diversos aspectos da relação ensino/aprendizagem.

O educador deve ter sempre em mente que o aluno pode ser constantemente avaliado de forma responsável e, às vezes, velada. Deve-se, pois, levar em consideração a condição humana, o desenvolvimento corporal e psicológico, bem como os processos de sociabilidade, enfim, as diversidades que impõe o crivo da alteridade.

O amadurecimento afetivo, intelectual, a participação em aula, o esforço e o desempenho nas tarefas diárias, para além das provas e trabalhos são apenas alguns exemplos da complexidade da tarefa avaliativa. Como visto, também nesse processo, o aluno tem grande responsabilidade realizando também essa tarefa, a qual o professor deve estar submetido. A avaliação também averigua se o próprio educador constrói o conhecimento de forma crítica, espontânea, criativa etc.

Como se pode perceber, uma avaliação mais global e constante que se aplique tanto ao educador como aos alunos é um caminho muito interessante para o desenvolvimento da participação, preparação para o exercício da Cidadania e da criticidade. Assim sendo, a avaliação ao invés de estimular a competitividade pode potencializar o senso de comunidade, implica num compromisso do educador e, sobretudo, mostra aos alunos desde jovens a sua capacidade de influir no meio em que existem, ou melhor, atuam. E isso tem efeitos imediatos na vida em sociedade. Portanto, é germe da consciência ativa e inquieta que a todo o momento está situada e, por isso, contextualizada de forma crítica e construtiva.

3.4 A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE EDUCAÇÃO E DIREITO NO BRASIL

3.4.1 Breve histórico do ensino do direito no Brasil

A história do ensino do direito no Brasil não é diferente da própria história brasileira. É, pois, marcada pela violência cultural e por um ensino comprometido com as elites e com seus interesses, principalmente, sociais, culturais, econômicos, jurídicos e políticos. Consubstanciada, inicialmente, por óbvio, através dos colonizadores portugueses e, logo depois, por uma elite nacional preocupada em manter os seus privilégios.

O ensino superior de direito fora, por mais de três séculos, proibido no Brasil e mesmo após sua implantação, no ano de 1827, fora exercido e manipulado por uma elite colonialista e escravocrata, descendente étnica, cultural, social, econômica e politicamente do pensamento ocidental e imperialista português e europeu.

A proibição das faculdades⁴¹³ em território brasileiro, no período colonial, fazia parte da estratégia portuguesa em obrigar a ida à Portugal de todos aqueles que desejassem cursar um nível superior.

O objetivo da metrópole portuguesa, não era outro senão manter a dependência científica e cultural de sua colônia. Com isso, abortavam pela raiz toda tentativa de auto-suficiência dos seus domínios de além mar. Um exemplo disso, ocorreu no ano de 1768, com a recusa do Conselho Ultramarino com relação ao pedido das autoridades brasileiras para que fosse criada uma faculdade de Medicina em Minas Gerais.⁴¹⁴

Conforme destaca, Thais Luzia Colaço, a obrigatoriedade do curso superior em Portugal, para os brasileiros, era parte da estratégia do império lusitano em “manter o vínculo e reproduzir

413 Interessante observar que a universidade tem sua origem na Idade Média. “A universidade medieval nasce no contexto do grande renascimento da vida urbana e do corporativismo jurídico.” LOPES, José R. de Lima. **O direito na história**: lições introdutórias. São Paulo: Max Limonad, 2000, p. 122.

414 OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio W. (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 55.

na colônia a ideologia da metrópole.”⁴¹⁵

Contudo, mesmo após a independência brasileira – que, em verdade, significou apenas uma relativa independência política, mas não uma independência social, econômica, jurídica e, até certo ponto, cultural – esse mesmo ensino superior serviu, no processo de implantação do Estado nacional, para a formação das elites dominantes que continuariam a explorar a grande maior parte da sociedade.

Para se ter a dimensão da importância do direito na formação do Estado nacional brasileiro, pelas razões já destacadas no primeiro capítulo, o direito acaba permeando profundamente a formação da ideia de Estado. Por isso, como Thais Luzia Colaço observa, a formação superior em direito, no período do império, exerce grande peso na constituição das elites: “jurídica, burocrática, política, diplomática, filosófica e intelectual.”⁴¹⁶ E quanto a essa questão vale lembrar a ideia de pós-colonialismo, segundo Boaventura, conforme já citado anteriormente⁴¹⁷.

Com isso, podemos constatar que desde o início o ensino superior, inclusive o jurídico, em nosso país, fora muito mais um instrumento de exclusão, dominação e manutenção de poder do que de desenvolvimento e transformação da sociedade brasileira. Daí as raízes históricas da exclusão da maior parte da sociedade no acesso ao ensino superior, bem como ao conhecimento jurídico.

Ainda, por fim, vale consignar que nunca houve em escala nacional um plano de democratização do direito na escola ou em qualquer outro meio educacional que se dispusesse a ensinar o direito de forma ampla e consistente. Quando muito esse fora um empreendimento de movimentos populares e organizações não-governamentais, projetos individuais ou mesmo de iniciativa do judiciário, de defensorias ou do ministério público, feito através palestras, cursos ou aulas de curta duração, esporádicos ou com a simples distribuição de cartilhas.

415 COLAÇO, op. cit., 2004.

416 Ibid.

417 Vide nota 173.

3.4.2 A importância do ensino do direito para além de seus operadores

A partir do que já fora escrito, pode-se dar continuidade à reflexão acerca do significado da inclusão de conteúdos de direito e Cidadania na educação escolar. Do ponto de vista institucional, as bases legais para essa transformação já são uma realidade e podem ser encontradas, basicamente, em três diplomas normativos importantes: a Constituição da República de 1988, o Estatuto da criança e do adolescente (Lei n. 8.069/1990) e a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n. 9394/1996), como já observado.

Todavia, o tríplice fundamento básico constitucional sobre a educação pode ser facilmente contestado devido à exacerbação dada ao elemento trabalho. Primeiro, por razões históricas, já analisadas. Depois, porque a apreciação dos currículos e práticas escolares por todo o Brasil não autoriza afirmar que o sistema educacional promove minimamente o desenvolvimento humano e muito menos que prepara para o exercício da Cidadania. Por último, justamente pelo reflexo da combinação dessa realidade histórica com o currículo escolar, utilizado tanto por instituições públicas como privadas, se pode inferir que a ênfase no trabalho tem sido a tônica e, assim, tem tomado conta da vida dos alunos. Tudo que se estuda na escola está diretamente voltado ao mercado de trabalho. A formação técnica e superior, quando muito, são os destinos de boa parte das pessoas que já não estejam trabalhando, mas mesmo esses níveis se destinam ao preparo para uma profissão e, assim, para a exploração do trabalho.

O Estado brasileiro tem demonstrado grandes resultados em diversas áreas e, sobretudo nas últimas décadas, tem-se despontado entre os mais ricos e desenvolvidos da América Latina e do mundo. Porém, revela-se pouco inclinado aos assuntos relacionados à Cidadania e à vida comunitária. A população, ainda pouco afeita à política, reflete a pouca intimidade com o exercício do voto – baluarte da concepção liberal de Cidadania. O que dizer da concepção mais ampla?

Por isso, devido ao monopólio do saber jurídico, as pessoas enfrentam maiores dificuldades, quanto menor sua condição sócio-econômica, na defesa de seus direitos, ou seja,

conhecer o direito é fundamental ao acesso à justiça. E, assim por diante, isso se repete, na conservação e defesa do meio ambiente e do patrimônio histórico, na participação da gestão pública (por exemplo, através do orçamento participativo ou de audiências públicas para o plano diretor), na educação no trânsito etc.

Conforme destaca Nilda Teves Ferreira, a educação para a Cidadania deveria centrar-se na erradicação da ingenuidade, que nada auxilia o desenvolvimento de uma consciência crítica. Por isso, tal ingenuidade – “para não dizer ignorância” – é potencialmente negativa, já que o ingênuo é facilmente enganado pelas elites dominantes. Em meio à crença e à opinião, não discerne o foco da dominação e acaba concebendo o discurso hegemônico criado pelo consenso. Por não acreditar no seu papel no jogo político acaba por abster-se em participar da solução dos conflitos oriundos das tensões sociais. Agindo assim, não desenvolve a prática essencial às negociações de tais conflitos, silenciando sua insatisfação e seu descontentamento.⁴¹⁸

Sendo assim, o ensino do direito tem altíssima relevância para a formação de uma sociedade consciente de seus deveres, responsabilidades e direitos.

Sob esse aspecto jurídico, como um indivíduo poderá exigir um direito que se quer sabe que possui? Como exercer, defender e ampliar direitos sem ao menos ter o direito de saber conteúdos básicos e fundamentais do direito, sobretudo na esfera estatal?

A saída, geralmente, por consequência, se dá com as lutas pela melhoria das condições que determinam sua situação. Note, o desconhecimento não impede a conquista e a luta pelos direitos, mas potencializa as tensões sociais.

É na esteira desse pensamento que se torna fácil entender a importância da democratização do saber jurídico, para além do ensino superior.

Dulce Piacentini, explicando sobre a importância da efetivação dos direitos humanos, afirma que no caminho da realização de tais direitos alguns instrumentos podem ser utilizados. A educação é, provavelmente, o meio mais eficaz para

418 FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p. 221.

a concretização desses direitos humanos.⁴¹⁹

Ora, o direito é pensado e existe, grosso modo, sob uma perspectiva do direito dominante para organizar a vida das pessoas em sociedade, para organizar o Estado e suas funções e para estabelecer as regras de criação, manutenção e extinção dessas normas; bem como, numa perspectiva mais amplificada e extraestatal, para estabelecer as regras de convivência comunitária e social, como forma instrumental e operacional para a conquista (ativa e solidária) da melhoria nas condições culturais, materiais e existenciais.

Nesse desiderato, possui um arcabouço normativo complexo e dinâmico que acaba por atingir cotidianamente a vida de todos. Como se pode, enfim, viver sem perceber claramente e sem compreender de forma contextualizada todas essas relações, mormente no que tange ao direito dominante? Como pode um brasileiro – sob a ótica do estatismo jurídico – ter sua vida e seus atos regidos por um complexo de leis que ele não entende e, por isso, tampouco participa da produção?

Enfim, conhecer o direito é pressuposto lógico para se exercer o direito de ter direitos e, com isso, para se ter o pleno e consciente acesso à justiça. Conhecê-lo possibilita mais igualdade na resolução das tensões jurídicas e, sendo assim, potencializa e revigora a própria Cidadania. Esse saber, no mundo ocidental contemporâneo, revela-se como mais um valioso instrumento de participação e transformação a partir do qual as pessoas podem ativamente modificar suas realidades. Em que pese a sua utilização como instrumento de dominação e exclusão, assim só o é em razão do monopólio desse saber.

Nesse sentido, refletir e exercer uma Cidadania participativa de cunho emancipatório, mas também calcada na difusão dos saberes jurídicos, implica inúmeras possibilidades potencializadoras da atuação popular, de descentralização do próprio direito estatal, sobretudo, na produção de leis mais íntimas às realidades sócio-culturais, de evidênciação e reconhecimento (no sentido da validade jurídica) de outras formas plurais de normatividade e de expressão jurídicas que se manifestam no cotidiano da vida comunitária e social de maneira

419 PIACENTINI, Dulce de Queiroz. Vigotsky, Freire e Morin e a educação para os direitos humanos. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006, p. 167.

espontânea e difusa e, conseqüentemente, de transformação cultural das formas jurídicas tendo em vista a real eficácia jurídica (“desapartada” da força) e a efetividade do direito.

Além disso, dois elementos, em virtude de todas essas considerações, emergem das entranhas do problema, dada a importância do tema. São os concursos públicos e a linguagem. Um, demonstra uma realidade sectarista na qual o conhecer o direito é explicitado como um privilégio, afora ser um meio de acumulação de riqueza. O outro, apesar de não ser uma novidade, é pouco levado a sério não obstante sua grandeza, sendo, assim, pauta de lutas e debates de uma minoria realmente compromissada com um ideal de justiça mais equânime.

3.4.2.1 A democratização do saber jurídico e os concursos públicos

Conhecer o direito não é apenas uma utopia realista que acredita na possibilidade da participação da sociedade na construção do direito, mormente por sobre o direito dominante.

Como já observado, tanto na “pluridimensionalidade” da relação entre a Cidadania e o direito, como também no que toca às condições de igualdade na educação, no seu acesso e na repartição equitativa e regional de sua qualidade – mais ainda no que concerne à meritocracia –, conhecer o direito potencializa a minimização das desigualdades sociais.

Isso porque, além da mobilização pela tomada de consciência do jurídico e a conseqüente transformação da cultura popular pela apropriação (legítima) desse patrimônio jurídico da qual ela se encontra espoliada, a democratização defendida nesse trabalho opera diretamente na equalização material das contradições provenientes da desigualdade do acesso à educação e concretização do gozo e fruição desse direito essencial.

Como pode o poder público exigir no programa dos concursos públicos, principalmente nos de nível médio, conteúdos que não são ensinados nas escolas públicas e privadas de todo o país? Ocorre que na prática o que vem acontecendo, sobretudo após a exigência constitucional de 1988 de concurso para o provimento de cargos públicos, é uma

verdadeira seleção prévia do perfil de candidatos aptos a prestar tais concursos, numa espécie de separação perversa e antecipada.

Todos os concursos públicos hoje exigem, no mínimo conhecimento avançados sobre direito constitucional e administrativo e não raras vezes exigem tal conhecimento ainda sobre outros ramos do direito.

Ora, se a imensa maioria da sociedade não tem acesso ao aprendizado desses conteúdos, quais pessoas acabam tendo vantagem nessa disputa? Aqueles com nível superior em direito, claro. Todavia, ainda, se alguns não têm esse conhecimento, por outro lado, tem condições financeiras e pagam quem conheça para que lhes ensine. E quem tem essas condições? As classes mais abastadas, lógico. Perpetua-se, assim, a triste realidade da desigualdade “inter-geracional” entre os brasileiros.

Vale observar que com a “febre” dos concursos públicos promovida pela constituição cidadã, uma minoria também monopolizadora do saber jurídico, tem cada vez mais acumulado uma impressionante riqueza, contribuindo, com isso, mais ainda para concentração de renda e a consequente desigualdade social. Um sem número de cursos preparatórios para concursos, interessados na continuidade desse monopólio, acabam por reproduzir aquele ensino jurídico da universidade, estéril, descontextualizado, positivista e dogmático, reforçando, por isso, o império do direito dominante.

Importante, entretanto, observar essa argumentação aqui traçada não tem como objetivo extirpar, em princípio, os conteúdos jurídicos dos concursos públicos. De outra maneira, vem reforçar a necessidade de se incluir conteúdos de direito e Cidadania tanto no ensino fundamental como no médio (mediante uma prática crítica e dialógica), afim de desmascarar essa realidade distorcida que se utiliza do discurso da meritocracia como um dos fatores que legitimam essa discriminação dissimulada, subterrânea. Não ensinar direito na escola, além de ser uma fonte de fortuna, é fonte de desigualdade no acesso aos empregos e cargos públicos. O que é um direito de todos.

Por fim, não menos importante é atentar, também, para uma outra consequência da desigualdade de condições. Trata-se do acesso ao ensino superior (aliás, exigência dos cargos e empregos públicos mais bem remunerados), que também se

encontra em evidente desigualdade. Por óbvio, se o ingresso nas universidades federais e estaduais exige concurso público, aqueles que tiveram uma melhor educação terão mais condições de ingresso no ensino superior público e “gratuito”. Ora, assim se estabelece uma lógica perversa em que aqueles que possuem mais condições existenciais, culturais e materiais são exatamente a maioria que terá acesso ao ensino público, subsidiado pelo povo. O povo, no entanto, deve se contentar com os cursos menos concorridos – sendo imensa minoria nos cursos mais prestigiados, a despeito de ser a parte mais numerosa da população – ou terá que bancar, às suas próprias custas, esse nível superior. O Prouni (Programa universidade para todos) é exemplo de uma política pública de compensação muito lucrativa para as universidades particulares. O que é pior, com o Fies (Programa de financiamento estudantil) os mais pobres acabam o ensino superior já endividados.

Oxalá, um dia, a meritocracia adquira seu real significado!

3.4.2.2 O monopólio e o preconceito linguístico juridicista

Outro problema sério, parte do cotidiano de todos que não conhecem o direito e que precisam do poder judiciário para a solução de seus problemas e conflitos, é a linguagem utilizada pelo direito dominante, institucionalizado no Estado como o direito único e oficial.

Essa linguagem permeia todo o trabalho técnico científico de teóricos e juristas, bem como a redação empregada na legislação que compõe o ordenamento jurídico desse direito, fazendo parte também, ainda, da realidade profissional daqueles assim denominados operadores do direito.

Marcos Bagno, nesse terreno, oferece o suporte necessário para argumentar em prol da desconstrução de certo linguajar usado pela maioria entre aqueles que trabalham com o direito.

Esse aspecto linguístico do direito também opera como fator de desigualdade e de dominação. O desconhecimento acerca das vicissitudes do mundo jurídico e do modo como ele é concebido acaba por implicar na necessidade de um tradutor. Esse, por sua vez, detentor do saber jurídico que é, age em

nome daquele que, por não entender o que se passa, confia toda a sorte de seus problemas em suas mãos. Esse tradutor é o advogado.

Falar do “juridiquês” é falar de um dialeto que delimita os espaços de ação não só no direito, e nesse domínio a crítica não se limita aos termos latinos e estrangeiros. Por isso, detém forte influência nas relações sociais estabelecidas perante o direito estatal. Seus reflexos vão além do mundo jurídico, interferindo na política, na cultura, na economia, no social etc. A propósito, como Bagno bem observa, “tratar da língua é tratar de um tema político”.⁴²⁰ Ainda que esse autor trate das questões relativas à língua portuguesa, uma série de observações feitas por ele não deixam de ser pertinentes na seara jurídica.

Sendo assim, abordar-se-á aqui as questões relativas à língua portuguesa, utilizando-se de três mitos explicitados por esse autor, afim de estabelecer uma analogia com o que ocorre com o direito.

Primeiro, há que se observar a pluralidade do português em oposição ao mito de sua pretensa unidade. Esse mito marginaliza milhões de brasileiros que não tem acesso à norma literária, culta. Esses “são os *sem língua*.”⁴²¹ Nesse mesmo raciocínio, o direito por empregar uma língua completamente estranha à sua realidade, fruto do trabalho de legisladores e juristas que escrevem leis para pessoas que não as compreendem, por não ser a língua que elas falam, como se existisse uma língua-padrão. E isso acaba por deixar a maior parte da população desprovida dos meios institucionalizados para a ação transformadora e para a defesa de seus direitos.

Por isso, inclusive a maioria das pessoas tem sérias dificuldades em compreender as mensagens do poder público e a linguagem empregada em seus órgãos. “A discriminação social começa, portanto, já no texto da Constituição.”⁴²²

Outro mito que deve ser desconstruído é o de que o

420 BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 9; 72.

421 Ibid., p. 16. Ademais, conforme o exemplo utilizado por Bagno, vale notar que a língua é um rio largo e imenso, enquanto que a gramática normativa é apenas um dos igapós uma poça d'água. O rio se reinventa cotidianamente, ao passo que o igapó envelhece e somente se rejuvenesce com a próxima cheia. Ver: p. 10.

422 Ibid., p. 17.

português é difícil. O ensino da língua portuguesa sempre esteve lastreado na norma gramatical de Portugal e, assim sendo, nunca correspondeu de fato à realidade brasileira.⁴²³ Nesse sentido, mais uma vez, igualmente, a maioria das pessoas não entende claramente o que está escrito nas leis e se encontra nessa situação porque grande parte da escrita empregada nos textos normativos se baseia na norma culta.

Adiante, emerge um outro mito, o de que é preciso entender a gramática para falar e escrever bem. Ora, a gramática normativa decorre da língua (falada), está a ela subordinada.⁴²⁴ Essa constatação, além de consubstanciar essa língua estrangeira que é utilizada pelos “engenheiros” do direito oficial, acaba por ignorar e silenciar a verdadeira face da língua “portuguesa” do Brasil. Com a inversão dessa realidade a gramática passou a ser uma fonte de poder e controle, inclusive para o direito e para o Estado. Por essa razão, a linguagem do direito, à mesma maneira da gramática normativa, contribui para a injustiça social. Sendo assim, em face de sua dimensão política, a língua escrita e falada deve sempre estar submetida a um processo de crítica tanto na teoria quanto na prática daqueles comprometidos com as massas de oprimidos e espoliados.⁴²⁵

Com estas considerações destaca-se outro ponto de embate para a democratização do saber jurídico. É preciso desconstruir essa perspectiva do direito que deixa o não-conhecedor do direito distante da consciência jurídica.

É, por isso, que a prática institucionalizada e científica do direito necessita reinventar sua própria linguagem afim de reduzir ao máximo essa separação entre o direito e a sociedade.

Vale observar, segundo Jacques Derrida preceitua, no que tange à questão linguística, que a forma como o direito se dispõe acaba por estabelecer alguns óbices ao direito à justiça.

Conforme as suas lições, e nesse ponto ele é sagaz, é “injusto julgar alguém que não compreende os seus direitos, nem a língua em que a lei está escrita, ou o julgamento pronunciado etc.”⁴²⁶ Por essa razão, esse autor argelino considera que a violência da injustiça já se inicia quando em uma mesma

423 Ibid., p. 35.

424 Ibid., p. 64.

425 Ibid., p. 72.

426 DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, p. 33.

comunidade nem todas as pessoas possuem o mesmo idioma em comum.⁴²⁷

É justamente por isso que um direito hegemônico que não leva em conta as vicissitudes linguísticas de uma sociedade está fadado à injustiça e, assim, será foco gerador de tensões sociais.

Porém, uma observação se faz necessária. Do ponto de vista do direito dominante, científico, não se pode esquecer que devido a sua especialização a doutrina jurídica acabou por desenvolver conceitos e elementos próprios de seu espectro englobante e sistemático.

Logo, deve-se reconhecer que ensinar o direito, mormente o estatal, implica explicitar certos termos específicos, como decadência, prescrição, jurisdição, esbulho possessório etc. Assim sendo, a educação para o direito pode ser um formidável mote inclusive para divulgar a sociedade certos termos técnicos, no intuito de potencializar a difusão do saber jurídico às pessoas, na quebra do histórico monopólio desse conhecimento sobre direito, o que pode influir também na sua transformação linguística. O educador deve ter essa consciência, mas seu preparo para esse embate é crucial e para isso todos aqueles que têm acesso a esse saber deve assumir a sua responsabilidade não somente na democratização do direito, mas na capacitação jurídica desses professores do ensino fundamental e médio. É uma grande empreitada que exige, inclusive, uma transformação radical na forma como se educa o futuro operador do direito. Desenvolver essa consciência democratizante é fundamental.

Obviamente, deve-se rechaçar toda excrescência, sobretudo certos termos latinos e outros preciosismos, mas não se pode negar que o científico criou uma terminologia específica que auxilia muito na compreensão da matéria, mas o fim mesmo deve ser a sua simplificação e uma sociedade juridicamente consciente dinamiza todo esse processo tornando-o ainda mais efetivo.

427 Idem.

3.4.3 Alguns dados sobre o conhecimento jurídico: uma análise empírica em Maceió e Florianópolis sobre o direito estatal⁴²⁸

Nesse momento, cumpre destacar algumas observações advindas de uma pesquisa de campo, ainda em andamento, que se realizou nos municípios de Maceió (nos bairros do Jaraguá, Pajuçara, Ponta Verde e Jatiúca) e Florianópolis (na Carvoeira, no Campeche e na UFSC) e, agora, se encontra na fase da análise de dados, mas que depois retornará ao campo para a conclusão.

A pesquisa, de forma resumida, consiste na aplicação de questionário contendo algumas perguntas sobre Cidadania, Estado, direito e política. Sendo assim, seu objetivo fora tentar reunir alguns dados sobre o grau de conhecimento daqueles participantes sobre temas relacionados ao direito e correlatos.

Com isso, torna-se interessante trazer alguns dos resultados daquela pesquisa para esse trabalho como uma forma de reforçar a argumentação sobre a necessidade de uma educação voltada para o direito e para a Cidadania.

Vale notar, ainda, que esses dados correspondem a um total de 107 participantes, sendo 89 de Maceió e 18 em Florianópolis. Aqui, serão abordadas 15 das 34 perguntas do questionário.

Todavia, importa observar que embora a quantidade de pessoas envolvidas na pesquisa não permita fazer uma afirmação estatística realmente consistente sobre os dados obtidos, ainda assim, é possível visualizar a dimensão da problemática que envolve a democratização do saber jurídico. Além disso, também é possível perceber a necessidade de uma

428 Esses dados são fruto de uma pesquisa desenvolvida no decorrer do curso de mestrado, junto à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, mais especificamente ao Curso de Pós-Graduação em Direito – CPGD e devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC. Essa pesquisa tem como fito trazer dados objetivos sobre a situação acerca da democratização do saber jurídico. Partindo de um questionário com 34 questões, faz-se uma rápida dinâmica entre o pesquisador e o participante que envolve a aplicação de perguntas sobre Cidadania, Estado, direito e política e, depois, uma conversa sobre eventuais dúvidas ou curiosidades acerca das questões envolvidas na pesquisa. Com isso, após as análises quantitativas e qualitativas, serão divulgados os dados obtidos conforme o tema específico. Sendo assim, aqui nessa seção serão explicitados alguns dos resultados da pesquisa.

pesquisa, mais ampla e profunda, acerca do conhecimento popular sobre o direito estatal, dentre outras questões.

A primeira questão, resumidamente, procurava compreender o que os participantes entendiam por direito. Sem ser a intenção de divulgar um rol das palavras citadas, importante anotar que as palavras mais recorrentes foram: (a) justiça, aparecendo 18 vezes; (b) lei, sendo citada 13 vezes; (c) advogado, figurando 7 vezes; e (d) deveres, por 6 vezes sendo citado como resposta.

A segunda buscava saber quantas pessoas ouviram falar de plano diretor participativo. Assim, averiguou-se que 58 pessoas já tinham ao menos escutado algo sobre o assunto e 49 não.

A terceira consistia em averiguar quantas pessoas, entre os envolvidos, já ouviram falar de orçamento participativo. O resultado foi que 55 pessoas ouviram pelo menos alguma coisa sobre essa forma de gestão orçamentária e 52 nunca ouviram falar dessa questão.

A oitava busca investigar quantas pessoas acreditavam na real participação da sociedade na resolução dos problemas e na tomada de decisões nas questões que envolvem a gestão coletiva do Estado. Do total das pessoas, 79 disseram acreditar na participação, enquanto 28 afirmaram não acreditar.

A décima primeira questão pretendia entender se as pessoas sabiam as diferenças funcionais entre a Polícia Militar e a Polícia Civil. O resultado foi que 52 dos participantes declararam entender essas diferenças e 55 não compreendiam. Vale notar que dentre aqueles que disseram entender as peculiaridades de cada força policial, 6 não souberam responder.

A décima segunda perguntava aos participantes se eles sabiam o que era e para que servia o *Habeas Corpus*. Dentre aqueles que responderam ao questionário, 86 afirmaram conhecer essa garantia constitucional, enquanto 21 não sabiam o que significava. Todavia, dentre os que afirmaram conhecer esse instituto, 15 não souberam explicar. Ainda, é interessante observar que todos os pesquisados desconheciam a sua gratuidade. Além disso, também não sabiam que esse tipo de garantia dispensa a presença obrigatória de um advogado, o que significa dizer – a propósito – que qualquer um pode figurar como autor da demanda, até mesmo uma criança pode peticionar.

A décima sétima procurava descobrir se os participantes

se sentiam responsáveis e incluídos no processo de construção da Cidadania no Brasil. 82 pessoas declararam que sim e 25 que não.

A décima nona buscava saber quantas pessoas conheciam o Código de Defesa do Consumidor (CDC). Do total de participantes, 58 declararam conhecer esse código e 49 declararam que não conheciam.

A vigésima questão perguntava quantos haviam lido o CDC. O resultado foi que 27 pessoas haviam lido esse código – seja no todo ou em parte – e 80 não leram. O curioso observar no resultado comparado entre essas duas últimas questões foi que, dos 58 que haviam declarado que conhecia o CDC, 31 pessoas – por diversas razões – nunca teriam lido essa lei.

A vigésima primeira buscava averiguar se os participantes sabiam qual a finalidade dos impostos. 93 pessoas afirmaram que sabia e, apenas, 14 desconheciam sua função. Entretanto, o detalhe aqui é que daqueles que afirmaram conhecer os destinos desses recursos, 13 não souberam explicar.

A vigésima terceira perguntava se as pessoas sabiam o quanto pagavam de imposto cotidianamente. Entre os participantes, 11 disseram saber o valor desses tributos, 96 declararam nada saber.

A vigésima oitava indagava se a escola deveria ensinar conteúdos de Cidadania e direito. O resultado foi que apenas 2 participantes afirmaram que a escola não deveria ter esses assuntos no currículo. Em contrário, 105 pessoas afirmaram que o currículo escolar deveria abranger também esses assuntos.

A trigésima segunda perguntava se os participantes haviam estudado algum conteúdo sobre direito. Dentre os participantes, 42 responderam que já haviam estudado alguma coisa acerca desse tema e 65 pessoas disseram que nunca estudaram nada sobre o direito.

A trigésima terceira, então, procurava descobrir se eles gostariam de ter estudado esse tema nos ensinamentos fundamental e médio. A conclusão foi que 6, dentre os participantes, não gostariam de ter estudado esse assunto e 91 pessoas afirmaram que gostariam de ter tido a oportunidade de estudar alguns conteúdos de direito. Ainda, 10 pessoas não responderam essa questão por afirmarem já ter estudado algo sobre o tema. O curioso nessa questão é que das 6 pessoas que não gostariam de ter estudado nada acerca desse assunto, 5 delas achavam

que deveria ter conteúdos de direito e Cidadania na escola. Além disso, um dos dois participantes que na questão 28 discordaram com a inclusão dessas temáticas no currículo escolar, no final, respondeu que queria ter estudado direito na escola.

Por fim, a última questão perguntava se os participantes da pesquisa acreditam naqueles candidatos, por eles eleitos, como representantes dos seus interesses, bem como dos interesses da sociedade. O resultado apurado foi que 91 pessoas, dentre aqueles que participaram da pesquisa, não acreditam nos governantes ou parlamentares eleitos e apenas 9 acreditam. Vale ressaltar, ainda, que 7 pessoas declararam acreditar nos representantes políticos, mas não em todos.

A partir desses dados pode-se concluir que a ideia de direito se relaciona frequentemente com justiça e lei. Depois, aproximadamente metade dos participantes não conhecia o plano diretor participativo ou o orçamento participativo. E mais da metade não souberam diferenciar a polícia militar da polícia civil.

Apesar do grande número de pessoas que conheciam o *Habeas Corpus* (80,37%), uma parcela considerável (17,44%) mesmo afirmando conhecê-lo não souberam explicar do que se tratava. Além disso, e esse é um dado importante, nenhum dos participantes sabia da gratuidade e da dispensa de procurador, o que leva a entender que mesmo tendo esse direito de autonomia não podem utilizá-lo pessoalmente pelo desconhecimento dessas peculiaridades: redação da peça processual, ciência dos requisitos legais etc.

Ainda, é interessante destacar que 73% das pessoas pesquisadas acreditam na participação da sociedade na gestão da coisa pública e 76% se sentem responsáveis e incluídos no processo de construção da Cidadania no Brasil.

Também, 74,76% dos pesquisados nunca leram o Código de Defesa do Consumidor, o que revela a dimensão da vulnerabilidade dessas pessoas nas relações de consumo. Isso sem notar que mais da metade daqueles que declaram ter conhecimento do CDC (53,44%) nunca leu essa lei.

Contudo, é de se observar que um número expressivo de participantes (86,91%) demonstrou ter algum conhecimento acerca dos destinos dos impostos, embora tenham também demonstrado suas insatisfações quanto à gestão desses recursos. Não obstante, da mesma forma um grande número de pessoas (89,71%) mostrou desconhecimento quanto aos

diversos impostos presentes nas relações cotidianas de consumo. O que dizer, então, das alíquotas e bases de cálculo?

Além disso, torna-se importante destacar que a quase totalidade dos participantes (98,13%) concorda com a inclusão de conteúdos de direito e Cidadania no currículo escolar. Ainda, vale dizer que 60,74% das pessoas nunca estudaram nada sobre direito e que, mesmo entre aquele que já haviam estudado algum assunto sobre esse tema, a maioria estudou direito no contexto de um curso superior ou devido ao contato com a justiça ou mesmo porque alguém próximo estudou direito ou o conhecia. Apenas uma pessoa, entre os participantes recordou ter estudado esse conteúdo na escola. Ainda, 93,81% declararam que gostaria de ter visto direito na época da escola e mesmo entre aqueles que não gostariam, apenas um deles acha indevido a inclusão desses assuntos no ensino fundamental e médio.

Por último, importante observar que 85% dos participantes declararam não acreditar naqueles que foram eleitos como sendo seus legítimos representantes. O que revela, pelo menos nessa pesquisa, a inconsistência da democracia representativa no Brasil.

3.5 A ESCOLA E A SOCIEDADE

Como se afirmou na primeira frase desse trabalho, pensar a educação para a Cidadania e para o direito, implica refletir sobre a educação como um todo. Além disso, a reflexão que se aplica sobre a educação não pode ignorar a vida dos seres humanos envolvidos em todo esse processo de ensino/aprendizagem.

Por essa razão, pensar a educação é pensar a sociedade. Como explica Demerval Saviani, uma pedagogia revolucionária, “por ser crítica, sabe-se condicionada.” Distante da crença de que a educação determina as transformações sociais, reconhece-a como “elemento secundário e determinado”. Não obstante, longe de concebê-la como as teorias crítico-reprodutivistas, ela não é determinada de forma unidirecional pela sociedade, essa relação é dialética.⁴²⁹ Vale notar, em relação a esse condicionamento, que o próprio ensino também é condicionado, pois o ser humano é inevitavelmente inacabado. Mas quando consciente disso, descobre que pode ir além.⁴³⁰

Sendo assim, existe uma estreita ligação entre a educação e a política, mas isso, será tratado mais adiante. Nesse instante, cumpre abordar algumas questões humanas importantes, sobretudo, hoje.

De início, mormente em se tratando da educação para crianças e adolescentes, permita-se quebrar um pouco o ritmo até agora imposto, para se desviar das questões centrais e passar-se para algumas reflexões mais internas de todas essas questões, mas aqui – diga-se de passagem – tal desvio é rigorosamente necessário.

429 SAVIANI, op. cit., p. 75.

430 FREIRE, op. cit., 2006, p. 53.

3.5.1 A educação não está limitada à escola

3.5.1.1 A educação fora das escolas: em especial os meios tecnológicos

Como se sabe, os seres humanos nunca vão dormir iguais a quando acordaram, ou seja, o simples fato de estar vivo, seja só ou em contato com outros seres humanos, implica num processo constante de observações, aprendizagem e captação de experiências.

Com isso, pensar a transformação da educação na escola pressupõe compreender outros momentos de ensino/aprendizagem que se dão nos mais variados lugares. O processo educativo é incessante, jamais se deixa de aprender senão quando a morte chega. Logo, a escola não é, evidentemente, o único lugar reservado a esses processos.

Por isso, hoje, principalmente, torna-se obrigatório a todo ser humano assumir seu papel pedagógico interagindo com as crianças e com os jovens desde cedo nesse processo incessante. Daí a notável relevância assumida pela responsabilidade dos pais para com seus filhos, compromisso esse, aliás, que deve ser de toda a sociedade.

Ocorre que no período atual, boa parte dos pais tem se eximido dessa responsabilidade entregando seus filhos para a babá do mundo contemporâneo, a televisão, e suas auxiliares, o computador e o *video game*.

O problema se instala à medida que se pode averiguar, mediante simples observação, que esses três instrumentos de entretenimento e “educação”, na imensa maioria, consagram o primado da violência e do consumo.

Basta, por exemplo, assistir a televisão no horário de maior audiência das crianças e dos adolescentes. Curiosamente, a quase totalidade dos desenhos exibidos em programas infantis traz cenas violentas: Pica-pau, Tom e Jerry, *Popeye*, todos os super-heróis, *Dragon Ball Z*, Ben 10, são apenas exemplos de uma lista inesgotável! Depois, quando tais programas entram no intervalo, é a vez da publicidade criar uma série de (des)necessidades que se resumem em produtos – geralmente correlacionados aos desenhos assistidos – e que se caracterizam por terem pouca função educativa, para não dizer

inúteis.⁴³¹ A questão é ainda mais difícil quando se trata do computador, tendo em vista a imensa quantidade de informações de todo tipo disponíveis livremente na rede mundial. Quanto ao *video game*, basta notar que os jogos mais vendidos e de maior sucesso são aqueles que trazem temas como luta e tiroteio.⁴³²

Não se podem esquecer, ainda, outras formas relacionais que influenciam a cultura educativa. Sem querer se alongar demais nesse ponto, pode-se exemplificar essa complexidade extra-escolar com certos “ditos populares”. Que efeito tem, na educação de crianças e jovens, dizeres como: “Achou tá achado quem perdeu foi relaxado” ou “manda quem pode obedece quem tem juízo”? Isso, sem citar cantigas do tipo: “atirei o pau no gato” ou historinhas eurocêntricas de rei e princesa, lobo mau, três porquinhos etc., ou mesmo nos *jingles* das propagandas comerciais de apelo onipresente ao consumo acrítico e desnecessário.

Enfim, educar exige responsabilidade incessante e cotidiana de todas as pessoas: educadores, pais e sociedade! Educação não é tarefa apenas dos profissionais da educação. Todos nós somos responsáveis à medida que assumimos o compromisso de exercer nossa função pedagógica em todas as instâncias das relações sociais: com os familiares e amigos, com os outros humanos, no trabalho, na rua etc.⁴³³

Por último, deve-se deixar claro que de maneira nenhuma se quer desqualificar qualquer forma de tecnologia, sobretudo da comunicação, como ferramenta educativa, mas alertar inclusive para a necessária participação da sociedade no controle das informações que são enviadas diariamente a quase todos os lugares do Brasil, mormente pela televisão e, agora, pela rede mundial de computadores.

431 Vale observar que no Brasil não existe qualquer preocupação política, como no Canadá e em alguns países da Europa, em reger os horários de propagandas de produtos infantis. Não há controle algum sobre a publicidade dirigida aos jovens no que diz respeito à alimentação, remédios, brinquedos etc. A preocupação, até agora, fora tão somente com as bebidas alcoólicas.

432 Basta citar três exemplos: *Grand Theft Auto*, *Counter Strike* e *Mortal Kombat*.

433 LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária**. São Paulo: Imaginário, 1999, p. 22, 47.

3.6 AS LIMITAÇÕES E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O DIREITO E PARA A CIDADANIA

Pensar uma educação jurídica e cidadã na escola implica reconhecer uma série de limitações e problemas a serem enfrentados nessa empreitada. Sendo assim, para melhor esquematizar essa reflexão, proceder-se-á a uma separação entre as esferas de ação que implicam essa problemática. Com isso, delimitando os espaços – mas deixando claro que de uma forma ou de outra esses âmbitos não deixam de se comunicar em nenhum instante, ou seja, são espaços de intercambiamento constante –, aqui se destaca a necessidade incomensurável de uma reflexão crítica e uma *práxis* dialógica incessante ciente de seus limites e desafios.

3.6.1 A esfera do social e do cultural

De início, o âmbito da sociedade ganha em complexidade com a constatação, como já ressaltado, de que a educação é condicionada pela sociedade e como tal recebe uma variedade de influências próprias da dinâmica social. Pois, “a escola está na sociedade, é fruto dela, é de onde extrai seus recursos.”⁴³⁴ Todavia, a escola não pode se manter distante das transformações atuais.⁴³⁵

Por isso, a política e a educação detêm um estreito enlace. Porém, embora sejam inseparáveis, não são, evidentemente, idênticas. Grosso modo, o fenômeno educativo, em oposição à política, se caracteriza por ser uma relação não-antagônica, pois o educador deve estar à disposição do educando, caso contrário, não há prática educativa.⁴³⁶

Existe, assim, uma dimensão política na educação, tanto quanto uma dimensão educativa na política. Por isso, a função pedagógica se instaura na política de modo a articular os não-antagônicos contra os antagônicos e a função política da

434 PERRENOUD, op. cit., p. 9.

435 Ibid., p. 57.

436 SAVIANI, op. cit., p. 92.

educação é justamente a apropriação dos meios culturais necessários à luta contra esses antagônicos.⁴³⁷ Há, pois, uma interdependência entre a educação e a política. Apesar de serem práticas diferenciadas, são, no entanto, modalidades da prática social.⁴³⁸

Contudo, ainda lembra Saviani que a dependência que a educação tem em relação à política excede aquela que a política tem com ela.⁴³⁹ Por essa razão, uma sociedade fragmentada em classes implica uma educação também desigual, diferenciada, classista.⁴⁴⁰

Interessante salientar, neste momento, as observações de Izabel Galvão, com base nos apontamentos de Henry Wallon. Segundo essa autora, eram ferrenhas as críticas de Wallon contra a seletividade da educação francesa. Pois, enquanto aos jovens das classes dominantes estava reservada uma longa carreira de estudos – dos mais básicos aos mais avançados –, aos pobres restava se contentar, quando muito, com a possibilidade de alcançar um ensino técnico ou profissionalizante. Assim, esse autor francês identificava, na classe dominante, uma atitude elitista de manutenção de sua condição de classe dirigente ao mesmo tempo em que se concretavam as bases para uma sociedade capitalista calcada no individualismo e na competição.⁴⁴¹

Por isso, Saviani afirma que a educação como prática está impregnada de sentido político, dada a sua dimensão política.⁴⁴² Portanto, doravante, a “importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.”⁴⁴³ Aliás, como já observado no primeiro capítulo, vale lembrar as lições de Boaventura de Sousa Santos, quando afirma que a injustiça social reside na injustiça cognitiva ou como diria Bourdieu, na privação intelectual.⁴⁴⁴

437 Ibid., p. 94.

438 Ibid., p. 95.

439 Idem.

440 Ibid., p. 97; FREIRE, op. cit., 1979, p. 13.

441 GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 93. Esse mesmo sentido crítico pode ser percebido em Saviani que, com bases em Althusser, critica essa desigualdade no ensino. Veja: SAVIANI, op. cit., p. 34.

442 Ibid., p. 100-101.

443 Ibid., p. 98.

444 PERRENOUD, op. cit., p. 30.

Por fim, quanto a esse aspecto, vale citar Mario Sergio Cortella – tratando do pessimismo ingênuo, que se assemelha àquilo que Saviani chama de teorias crítico-reprodutivistas – quando observa que essa teoria teve o mérito de despertar para o fato de que a educação, frente à perspectiva social, não é neutra. Com isso, “o educador é um profissional politicamente comprometido (com consciência ou não disso).”⁴⁴⁵

Portanto, na esfera sócio-cultural, a problemática reside na necessidade de se criar uma atmosfera de participação de toda a sociedade, principalmente na articulação das políticas de Estado que impliquem em melhorias substanciais da qualidade da educação brasileira. Isso, contudo exige uma mudança de cultura da própria sociedade no que diz respeito à valorização e luta pela concretização igualitária do direito à educação. Pois, na realidade brasileira atual, ainda existem crianças, jovens e adultos sem acesso à escola ou, muitas vezes, quando há esse acesso, as condições são ultrajantes e pouco a sociedade, globalmente considerada, faz para mudar essa situação. Sendo assim, a própria escola pode se tornar, e se torna, um instrumento do poder e do discurso dominante. Por isso, conceber o ensino de conteúdos de direito e Cidadania apenas na escola, implica em dar continuidade à inexperiência democrática do saber jurídico no Brasil. Com já por vezes observado, esse espectro de abrangência e ação da educação voltada para a democratização do direito é amplíssima, mas aqui se trata da escola, porém isso não se pode esquecer.

É importante, inclusive, uma transformação cultural daqueles que detém o monopólio do saber jurídico.

Urge, pois, construir um ensino superior em direito que preze pela função sócio-pedagógica do bacharel em direito. Principalmente entre aqueles que tiveram acesso ao ensino superior público pago pela sociedade que, logo, deveria ter uma compensação. É, assim, necessário que se construa no estudante universitário a responsabilidade com a sua função social, da importância de sua participação. Esses são alguns dos desafios atuais do Estado, da sociedade e da educação.

445 CORTELLA, op. cit., p. 113.

3.6.2 A esfera educacional

A primeira limitação que se pode destacar, quanto à esfera estritamente educacional, é também esse condicionamento da educação pela sociedade. O que deixa subentendido a necessidade de se articular a educação com as diversas esferas das relações sociais, pois, a escola jamais será capaz de dar conta da mudança de atitude da sociedade sozinha, nem poderá construir uma consciência jurídica transformadora, se os meios de comunicação em massa, a rua, a comunidade, o núcleo familiar, as amizades, o trabalho, o poder público e seus órgãos etc., não se engajarem juntos nessa transformação. Ou seja, quando muito a escola pode ser a semente de uma luta que se travará em várias frentes.

Como se pode notar, a questão é extremamente complexa e envolve transformações desde o campo arquitetônico ao relacional.

Quanto ao aspecto familiar que se relaciona com a escola, vale destacar a importância da participação dos pais e familiares no processo educativo dos jovens.⁴⁴⁶ Embora essa participação não seja uma prática social corrente no Brasil, mesmo assim, em termos jurídicos, existe uma previsão interessante – constante do artigo 53, em seu inciso III e no seu parágrafo único do ECA – que permite aos pais e responsáveis conhecer todo o processo pedagógico podendo e devendo, inclusive, influir nas definições de todas as propostas educacionais.

Todavia, não existe no Brasil uma cultura de participação familiar nas atividades cotidianas dos alunos e da escola. Evidentemente, a vida para o trabalho impede a maioria dos pais de dispor de mais tempo para a vida escolar dos jovens, assim como para a Cidadania, para o lazer etc. Portanto, a esfera do trabalho possui grande importância nessa transformação educacional e a diminuição da ênfase no trabalho e no tempo de trabalho dos adultos é um ponto crucial para uma maior participação, em todos os sentidos, nos vários âmbitos de ação na sociedade e nas dinâmicas sociais locais, regionais, nacionais

446 Nesse sentido, ver: PERRENOUD, op. cit., p. 33,51; LIPIANSKY, op. cit., p. 47; CORTELLA, op. cit., p. 116.

e planetárias.⁴⁴⁷

Interessante ressaltar a discussão sobre a educação integral. A concepção tradicional da educação costuma identificar essa ideia de integralidade como o tempo em que o jovem irá permanecer na escola. Ora, esse discurso nada mais faz do que encontrar uma saída para os trabalhadores adultos, que não terão que se preocupar com seus filhos durante o dia, pois estarão na escola.

Na verdade, seguindo a linha de Limpiansky, Fourier, Proudhon e Robin, não se pode conceber a educação integral senão como um processo através do qual se proporciona as condições para o desenvolvimento pleno do ser humano. Essa educação está centrada tanto na prática como na teoria; tanto no corpo quanto na mente; na ação e na reflexão; no refinamento intelectual e ético.⁴⁴⁸

Portanto, a esfera do trabalho possui grande importância nessa transformação educacional e a diminuição da ênfase no trabalho e no tempo de trabalho dos adultos são pontos cruciais para uma maior participação, em todos os sentidos, nos vários âmbitos de ação na sociedade e nas dinâmicas sociais locais, regionais, nacionais e planetárias, repita-se.

Entretanto, para que a escola possa ser uma das propulsoras de qualquer mudança, antes se deve operar uma transformação dentro de suas estruturas internas. O que exige essa *práxis* transformadora junto à formação docente e à estrutura institucional e operacional da escola.

Em se tratando da formação do corpo docente, cabe enfatizar a necessária formação e prática jurídica e cidadã para os educadores. Segundo Perrenoud, “o primeiro recurso da escola seria o grau de cidadania dos *professores*.”⁴⁴⁹ É claro que isso exige uma transformação na própria formação ao se destacar esse desiderato.

Por consequência, essa tomada de consciência do educador implica também em sua participação ativa e constante no mundo da escola.⁴⁵⁰

Como explica, ainda, Philippe Perrenoud, uma formação

447 E note que aqui nem se trata daqueles que tentam sobreviver. Nesse caso é ainda mais difícil.

448 LIMPIANSKY, op. cit., p. 14; 18-19; 36.

449 PERRENOUD, op. cit., p. 29.

450 Ibid., p. 33.

voltada para a Cidadania, para o direito e para a democracia exige dos professores: (a) a participação de todo o corpo docente, pois esse tipo de educação não pode restar delegada a alguns especialistas em ciências sociais e Cidadania; (b) a instauração da democracia dentro da sala de aula implica numa transformação profunda na relação pedagógica e na gestão da turma; (c) para uma educação em Cidadania é fundamental construir um diálogo que se insira na didática das disciplinas; (d) se a escola se transforma numa comunidade democrática todos os seus participantes devem ter uma presença ativa e concreta. “Não é mais possível para um professor chegar, ‘dar suas aulas’, ignorando o restante da vida escolar”; (e) por fim, como ocorre uma mudança na gestão da escola, “todas e todos são chamados a assumir novas responsabilidades.”⁴⁵¹

E mais, exige-se do educador maior flexibilidade e socialização com sua disciplina lecionada. Pois, muitos professores são partidários de uma educação para a democracia participativa, no entanto, desde que ela não interfira na matéria ministrada, sobretudo no seu programa e cronograma.⁴⁵²

Por isso, pensar uma nova forma de conceber a escola exige dos educadores, no dizer de Perrenoud, novas competências, nova identidade profissional, uma relação diferenciada perante o saber e os educandos.⁴⁵³

Aliás, em se tratando da gestão pedagógica, importante destacar também as observações de Raquel Barbosa e Regina Bragagnolo, pois segundo essas autoras, para que sejam dadas as condições necessárias nas quais as crianças e adolescentes se firmem “como insurgentes civis frente às violências habituais e poderem dizer não,” é necessário refletir sobre uma gestão em que as próprias escolas “repensem as infâncias possuindo uma escuta sensível das suas vozes e das suas linguagens.”⁴⁵⁴

Quanto a essa questão vale citar Paulo Freire, pois conforme suas lições a “educação é um ato de amor, por isso,

451 Ibid., p. 41. Sobre esse último ponto, ver, por exemplo: TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

452 Nesse sentido, ver: PERRENOUD, op. cit., p. 37.

453 Ibid., p. 42.

454 BARBOSA, Raquel; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. Infância e direitos humanos: o que a escola tem a ver com isso? In.: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Edufsc, 2008, p. 201.

um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade.”⁴⁵⁵

Agora, em se tratando mais especificamente da estrutura institucional e operacional da escola, de início, uma educação para o direito e para a Cidadania deve transpor uma “dupla desvantagem”, como alerta Perrenoud. Primeiro, são as contradições da sociedade que a determina e, depois, a ambivalência dos alunos e o ambiente familiar e social de suas realidades cotidianas.⁴⁵⁶

Outro desafio importante é construir uma educação para a Cidadania que não esteja fadada a se tornar apenas mais uma disciplina no currículo escolar. Essa observação é fundamental, pois a educação para a Cidadania será estéril, enquanto for assim concebida. Essa forma de conceber a educação é um problema da alçada de todas as disciplinas, de toda a vida escolar.⁴⁵⁷ Não obstante, vale lembrar que a Cidadania está longe de ser uma disciplina que se ensina em algumas horas por semana.

O direito, incluído no currículo escolar, também não pode estar limitado aos “conteúdos da moda”, como por exemplo: os direitos e garantias fundamentais, os direitos humanos e os direitos do consumidor. A amplitude é imensa, todos os ramos jurídicos do direito estatal têm sua importância. Vale reforçar que até mesmo direito financeiro, urbanístico, tributário, previdenciário têm grande importância na transformação dos currículos escolares⁴⁵⁸. Daí, inclusive, a necessidade de se ter esses saberes desde os primeiros anos de estudo, dada a extensão desse conhecimento.

Além do mais, ao se conceber a Cidadania e o direito no currículo escolar deve-se ter o cuidado para não se permitir que se abram as possibilidades para que o discurso dominante, afim de manter o seu controle e o seu poder, se aproprie dessa

455 FREIRE, op. cit., 2007, p. 104.

456 PERRENOUD, op. cit., p. 50. Nesse sentido, ver: CORTELLA, op. cit., p. 115-117.

457 PERRENOUD, op. cit., p. 13. Vale lembrar, por exemplo, a questão do preconceito linguístico e a imposição de uma língua portuguesa descontextualizada (ver: item 3.3.2.2).

458 Nesse sentido, remete-se o leitor ao Item 2.4, que aborda algumas das matérias a serem consideradas na concretização do direito de conhecer o direito e como elas podem influir tanto no aspecto jurídico como na Cidadania. Ver: p. 103-118.

transformação na escola e, assim, implante uma espécie de educação cívica distorcida, comprometida com a alienação ao invés da libertação, esse é o risco a que uma mudança no sistema educacional pode estar sujeita. Pode-se abrir espaço para se repetir o que ocorreu no sistema educacional brasileiro, com a disciplina intitulada Organização social e política do Brasil (OSPB), altamente reacionária e sectarista, ou mesmo a Educação moral e cívica, impregnada da escatologia judaico-cristã. Esse é um problema que deve estar sempre presente em todo aquele que presta o seu compromisso com a educação libertária, na medida em que essa distorção da educação para o direito e para a Cidadania pode se traduzir, talvez numa violência simbólica ainda mais opressora. É a sua contraposição, a outra face das mudanças o que exige criticidade e diálogo constantes.

Nesse sentido, para a construção da Cidadania na escola é necessário renunciar boa parte dos conteúdos tradicionais, ir à essência, para constituir-se de forma progressiva, dialética, através da busca e do diálogo.⁴⁵⁹

Aliás, como é de se notar, com a desigualdade na educação e em seu vigor na formação para o trabalho, muitos dos recursos e saberes veiculados na escola não se dispõem à prática efetiva e cotidiana dos alunos, pouco se preocupam com a instrumentação para o presente. Nesse ponto, Perrenoud é preciso quando afirma que a hipertrofia dos currículos escolares, que consiste basicamente no acúmulo de conteúdos necessários para o ensino médio e depois para o ensino superior, só é possível porque a lógica dominante do ensino básico prepara para os estudos longos, antecipando, com isso, alguns anos desse estudo no ensino médio, como se a escola fosse a propedêutica dos ensinos superiores. Por essa razão, essa educação acaba por sacrificar vários saberes de grande utilidade para a maioria. Já que é uma minoria que ingressa no ensino superior.⁴⁶⁰ É a problemática da transposição didática.

Além disso, é com bases nessas reflexões que esse educador francês procede a uma interessante indagação, aqui disposta na íntegra:

459 Ibid., p. 54.

460 Ibid., p. 71.

Será que é preciso mesmo, em particular no ensino médio, sobrecarregar os programas de conceitos novos simplesmente para aliviar os primeiros anos de estudos universitários e impor a todos saberes que só terão sentido verdadeiramente em orientações posteriores muito específicas?⁴⁶¹

Por isso, a importância de uma educação que esteja centrada, sobretudo, para o presente e para a “preparação para a vida”.⁴⁶² Pois, como afirma Saviani, a regra é retirar o vínculo entre os conteúdos específicos de cada matéria estudada e a amplitude das finalidades sociais⁴⁶³, ou seja, desvincula-se o conteúdo estudado das suas possíveis aplicações práticas de contextualização perante a realidade.

Aliás, pensar uma educação para o presente potencializa a Cidadania da criança e do adolescente, é provê-los de condições que fortaleçam as suas práticas de assunção das identidades pessoais e coletivas, enquanto verdadeiros atores sociais. O que impõe a mudança dos currículos escolares.⁴⁶⁴

É nesse ínterim, igualmente, que se inserem certos conhecimentos pouco explorados no ensino tradicional: educação alimentar, corporal (do ponto de vista bioquímico, físico e psicológico), primeiros-socorros, ambiental, higiene pessoal e limpeza urbana, para o consumo consciente (a ênfase no uso), para as finanças domésticas, para o trânsito, para o esporte (de forma amplíssima), as artes (música, cênicas, circenses, escultura, pintura, dança, etc.), sobre a importância da doação de órgãos e tecidos etc.

Ainda, outra grande limitação que diz respeito ao campo educacional é a que respeita à qualidade da educação. O problema é da mais alta relevância e atinge frontalmente as questões que são discutidas nesse trabalho, pois se dos alunos que concluem o ensino médio apenas 11% tiveram um aprendizado adequado em matemática e 28,9% em língua portuguesa⁴⁶⁵, como conceber todas essas reflexões sem

461 Idem.

462 Idem.

463 SAVIANI, op. cit., p. 89

464 Nesse sentido, ver: FREIRE, op. cit., 2001, p. 45; id., 2007, p. 96-97; 115.

465 Ver pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação. Disponível em:

repensar a qualidade do ensino, considerado em sua inteireza?

Com base nessas considerações pode-se afirmar – em que pese os conhecimentos sobre direito poderem, sim (mas não necessariamente), fazer parte de uma disciplina específica – a educação para a Cidadania é uma junção entre a teoria e a prática. Não é possível ensinar a Cidadania na forma de disciplina, ela só pode ser construída, através de uma prática cotidiana de aplicação, inclusive de novos conhecimentos. Além disso, como explica Saviani, “democracia é uma conquista; não um dado.”⁴⁶⁶ Francisco Weffort também faz observações nesse sentido, pois, segundo ele, o saber democrático jamais provém da imposição, só adquire sentido se for uma “conquista comum” para o educador e o educando, na prática pedagógica.⁴⁶⁷

Contudo, ao se imaginar o direito como mais um conteúdo ele não pode passar de um instrumento para a transformação do próprio direito num conteúdo transdisciplinar que dialoga com o cotidiano vivido, sob pena de se tornar mais um fardo para o aluno.

3.6.3 A esfera do intuitivo e do teórico

O primeiro desafio que se impõe, nesse campo, ao se pensar uma educação voltada ao direito e à Cidadania é amplificar o potencial dos conhecimentos e práticas relacionados ao tema.

Como essa possibilidade dialoga com a necessidade de uma postura mais comprometida, sobretudo com a massa oprimidas, além do engajamento para a democratização do conhecimento (jurídico), é preciso amplificar os canais de comunicação entre o saber espontâneo e o saber científico.

Contudo, como explica Perrenoud, “o saber não é automaticamente uma fonte de vida democrática e de justiça”.⁴⁶⁸ Não obstante, o inter-relacionamento entre o saber e a razão é

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/12100/apenas-11-dos-estudantes-que-terminam-o-ensino-medio-aprendem-matematica>>. Acesso: 19 março 2011.

466 SAVIANI, op. cit., p. 87

467 WEFFORT, op. cit., p. 20.

468 PERRENOUD, op. cit., p. 49.

um dos fundamentos da Cidadania.⁴⁶⁹

O saber intuitivo que brota da espontaneidade cotidiana das lutas pela libertação, no entanto, se encontra marginalizado, sendo em grande parte excluído dos processos de participação na construção de uma "institucionalidade" nova, emancipadora, de busca da justiça. O portador dessa vontade transformadora, junto a outros inquietos, não tendo os meios operacionais de contar a sua versão dos fatos se torna coadjuvante de uma fábula que distorce a realidade retirando-lhe qualquer legitimidade ativa pela mudança, fábula essa contada através do discurso dominante, perante as massas.⁴⁷⁰

Quanto ao saber teórico, a questão mais importante é desenvolver uma reflexão mais crítica e consistente sobre a democratização do direito de conhecer o direito. Desafio enfrentado, inclusive, na construção de todo esse trabalho que ora se encaminha para a conclusão.

Isso porque, no plano teórico e na prática teórica, existe uma bibliografia escassa sobre o tema. A educação jurídica é um tema pouco especializado, não há uma teoria específica sobre essa questão, o que reflete inclusive na prática democratizadora do saber jurídico.

Aliás, no campo doutrinário especificamente relacionado com o direito e com a educação, curiosamente existe uma preocupação com a difusão de conhecimentos jurídicos, mas somente restringindo essa possibilidade ao ramo dos direitos humanos⁴⁷¹. Vale notar, ainda, que geralmente essa se coaduna com a inclusão de conteúdos daquela concepção de direitos humanos estabelecida pelos países ricos para o resto do mundo. Não se pode esquecer, inclusive, que existe um plano nacional voltado especificamente para a educação sobre os direitos

469 Ibid., p. 53.

470 O Movimento dos Sem-Terra, dos Sem-Teto, o Movimento do Passe Livre, são alguns exemplos de organizações populares frequentemente caluniadas na mídia e pouco ouvidas por suas próprias palavras.

471 Nesse sentido, de forma exemplificativa, veja: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004; RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.), op. cit., 2008; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007; RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

humanos.⁴⁷²

Todavia, longe de se fazer uma crítica irrefletida sobre essa questão, o que se argumenta aqui é a necessidade de se conhecer o direito numa perspectiva global (em seus vários ramos e perspectivas). Afinal, pensar uma educação libertária exige a defesa da inclusão de conteúdos emancipadores. Por isso, por exemplo, em sendo o direito estatal fonte de controle e dominação, conhecê-lo é um imperativo à libertação, mediante a apropriação desse patrimônio jurídico. Daí a importância de conhecer o direito na sua mais rica amplitude. Esse é um dos principais desafios, em especial, para o saber científico.

472 Ver: BRASIL. Comitê nacional de educação em direitos humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

3.7 DESFECHO CAPITULAR

A sociedade brasileira possui o direito fundamental de ter e, sobretudo, conhecer os seus direitos. Essa possibilidade apenas se concretizará, em parte, quando ocorrer uma mudança substancial nos currículos escolares de todo o país. Não obstante, uma mudança de postura de toda a sociedade é essencial.

A busca por uma sociedade participativa passa também pela efetivação da democratização do saber jurídico. É através desse processo que os brasileiros poderão conhecer melhor o direito dominante (que rege, sob o império da lei, toda a vida social) se apropriando do poder legislativo – no que tange ao direito estatal – de modo direto e consciente a fim de proporcionar uma atividade legiferante mais comprometida com a realidade da sociedade a que se aplica nos seus mais diversos níveis.

Pensar esse tipo de educação é possibilitar maior efetividade às leis e, com isso, fazer do direito estatal um instrumento mais justo e compreensível aos olhos do não-jurista, do não-operador do direito.

Para tanto, evidentemente, é necessário repensar os modelos e métodos pedagógicos, a fim de potencializar tal desiderato: a inclusão de conteúdos de direito e cidadania na escola.

Contudo, é importante observar que essas reflexões se ocupam com a seara dos ensinos fundamental e médio. A inclusão a que se refere tem lugar mais amplificado, alcança todas as faixas etárias, fazendo com que o direito faça parte não apenas da vida das universidades e faculdades de direito, dos congressos e círculos acadêmicos, das delegacias, fóruns e tribunais, mas também seja uma realidade palpável na rua, nas comunidades, povoados e vilas, nas cidades do interior, nas conversas com amigos, na existência relacional cotidiana perante o próximo.

Inclusive, essa ideia está centrada em desenvolver as potencialidades que instigam o sentimento cidadão, solidário e participativo, capaz de prover uma concepção emancipatória e biocêntrica. Assim, tomando como ponto de partida o local, não se contenta com a melhoria das condições de vida em

determinado lugar, mas em todo o mundo. Por isso, permite ampliar seu próprio alcance através da ideia de Cidadania planetária, fundada na vida e na biosfera. Condições imprescindíveis a consolidação de uma verdadeira humanidade.

Todavia, há que se observar as limitações e desafios que uma empreitada dessa magnitude enfrentará. A transformação não deve estar, pois, confinada nas instituições formais e informais de educação. O que implica um compromisso global em que toda a sociedade assuma sua responsabilidade e o seu compromisso.

Assim, como se pode observar que o direito não está confinado na normatividade positiva e impositiva do Estado e nem a Cidadania se esgota nas noções de origem comum e participação política, mas em conquistas, às vezes conflituosas, advindas de lutas por melhoria nas condições de vida (no sentido mais amplo), a educação jurídica não pode estar confinada no direito. Deve, pois, constituir-se da conjugação de diversos saberes, para além do científico, numa dinâmica transdisciplinar que pertença a um todo mais grandioso e complexo num processo que paulatinamente se negue a normatizar o conhecimento, os espaços e as relações pedagógicas e sócio-comunitárias abrindo caminho para a espontaneidade própria dos seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual crise do direito moderno e a crise do Estado democrático de direito, nada mais é do que a transformação cultural em curso – produto de um acumulado de reflexões teóricas e, sobretudo, experimentações práticas, ao logo da história da sociedade brasileira – que resulta da espontaneidade ativa e contestadora das desigualdades; do pensamento crítico sobre o direito, mas sobretudo pela incapacidade do próprio direito estatal em dar conta de seu objeto, qual seja, a organização e controle da sociedade, bem como a minimização das desigualdades. É, por tudo isso, fruto de um embate político mais democrático que se constitui na luta cotidiana pela igualdade de condições, que interfere efetivamente nos destinos da população brasileira.

O esgotamento do modelo estatalista do direito, como demonstrado, é essa manifestação concreta de sujeitos individuais e coletivos na busca da reparação social e da satisfação de necessidades existenciais, culturais e materiais, que descentralizam as decisões de âmbito público institucional e põe em evidência toda uma expressão prática extraestatal.

Fora destacado, entretanto, que um fator de grande importância para essa baixa efetividade do direito diz respeito à inexistência de uma democratização do saber jurídico. A ausência de políticas públicas de educação especificamente voltadas para esse tema contribui significativamente para o baixo grau de concretização do acesso à justiça e de eficácia social do próprio direito.

Além disso, fora observado que o desconhecimento do direito pela maioria das pessoas impossibilita a participação plena, consciente e, portanto, democrática de toda a população na produção das normas jurídicas. Sendo assim, o monopólio do saber jurídico é condição determinante para a apropriação do poder legislativo – no plano do direito estatal – por uma minoria que efetivamente não representa os interesses da sociedade globalmente considerada.

Fora destacado também que a hiper-especialização do direito, mormente em razão da ciência jurídica, fora determinante para tornar o jurídico cada vez mais distante da sociedade e, por isso, não raras vezes, descontextualizado.

Assim, as discussões científicas – a par de ser produto de um conhecimento importado da Europa – também passam, de forma predominante, a se ocupar da lei, da norma, do direito positivo e de toda a terminologia técnica específica sobre o assunto.

Com isso, fora demonstrado como toda a espontaneidade jurídica existente no cotidiano vivido, passou a ser considerada pelo discurso dominante do direito, como não-jurídica, marginal, periférica, justamente por não se submeter ao crivo do processo legislativo controlado pela minoria dominante (cultural, econômica, social e politicamente), detentora do monopólio desse direito hegemônico.

O processo de transformação dessas condições, entretanto, em parte, é fruto da mobilização política e social de uma parcela considerável da sociedade. Nesse domínio, a Cidadania emerge expondo formas diversificadas que conferem uma amplitude formidável ao tema.

O redimensionamento conceitual da Cidadania, com isso, teve como fito demonstrar que a concepção tradicional não consegue mais explicar satisfatoriamente as expressões cidadãs coletivas e individuais. Escamoteada pelo discurso jurídico predominante encontra-se confinada na ideia de possibilidade ativa ou passiva de participação no destino político do Estado (direitos políticos) e do pertencimento a um espaço territorial delimitado (nacionalidade).

Em contraposição a esse pensamento, demonstrou-se que a Cidadania é sentimento individual e coletivo que encontra sua expressão primordial na realidade social cotidiana transpondo, com isso, em muito a esfera do estatal. Ademais, do ponto de vista jurídico, a Cidadania se confunde com as lutas pela melhoria nas condições de vida da sociedade se coadunando com um pluralismo jurídico.

Nesse sentido, fora destacado como a Cidadania pode influir no direito amplificando as formas de ação da sociedade dentro do Estado, possibilitando a socialização da própria produção do fenômeno jurídico, em virtude da disseminação da consciência jurídica o que, por sua vez, pode conferir validade e efetividade a outras formas diversas de direito.

Ainda, fora observada a importância do desenvolvimento de uma concepção mais democrática de Cidadania que inclui em seu espectro as manifestações das crianças e dos adolescentes,

reconhecendo-os com verdadeiros atores sociais.

Todavia, para isso, é fundamental uma transformação do sistema educacional. Dessa forma, passou-se à investigação das questões especificamente relacionadas com a educação.

Nesse sentido, chegou-se à conclusão de que a implementação de uma mudança radical da educação brasileira é condição determinante à democratização do conhecimento jurídico, em que pese essa socialização não ocorrer somente através do ensino formalizado.

Além disso, destacou-se que a escola não é o único espaço em que a relação ensino/aprendizagem se concretiza. Aliás, esse processo é incessante, por isso, é responsabilidade de todos a assunção de suas funções sócio-pedagógicas. Na seara do ensino do direito para além do ensino superior, a responsabilidade maior é daqueles que detêm o saber jurídico: estudantes de direito, professores, advogados, promotores de justiça, magistrados, defensores públicos, delegados etc.

Ademais, importante observar que duas matrizes epistemológicas são de fundamental importância para a modificação da escola: a biocêntrica e a libertária. O que implicou no reconhecimento da necessidade de uma transformação global da educação formal, ao se pensar a concretização do direito de conhecer o direito.

Como se pode perceber, a educação libertária de Paulo Freire teve grande importância para esse trabalho. Exatamente por conter elementos essenciais ao desenvolvimento das possibilidades emancipatórias em cada um dos alunos (mas em coletividade), através do processo de tomada de consciência.

No plano estritamente jurídico, o ponto-chave é o desenvolvimento da conscientização jurídica que se dá pelo contato com o direito que se desenvolve conjuntamente com práticas cotidianas de participação no mundo escolar como forma de desenvolvimento da percepção transformadora em âmbito comunitário, social e público-estatal.

Contudo, uma série de limitações emergiu dessa empreitada. O que implicou no reconhecimento de uma grande quantidade de problemas e desafios a serem enfrentados ao se colocar em prática a democratização do saber jurídico.

Com isso, várias dessas limitações foram trazidas à discussão e que, de forma resumida, podem ser elencadas da seguinte forma:

1. Tratar da socialização do direito é tratar de educação, por isso a concretização do direito de conhecer o direito é também uma questão eminentemente política;
2. O ensino do direito e o estímulo à participação na escola, sozinhos não são capazes de resolver o problema da participação democrática e consciente nos destinos do Estado e da sociedade, nem da produção monopolista do direito;
3. Uma educação libertária conduz inevitavelmente à mudanças na própria educação;
4. Pensar a transformação da educação implica repensar uma pluralidade de espaços;
5. A participação do Estado, da sociedade e da família é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência participativa.
6. Em que pese não ter sido objetivo desse trabalho repensar e recriar um currículo escolar especificamente voltado à inclusão de conteúdos de direito e Cidadania na escola, a reflexão sobre essa temática implicou na necessidade de mudanças nos currículos escolares. Para além da mera inclusão desses dois conteúdos, urge deslocar o foco da aprendizagem, hoje inteiramente voltada para o trabalho (futuro), para a apropriação de saberes práticos dirigidos ao cotidiano dos jovens (presente). E isso implica a aplicação de conteúdos que vão dos primeiros-socorros às artes. O que requer a exclusão drástica de certos conhecimentos que não serão utilizados pela grande maioria dos alunos;
7. Ademais, enquanto os conteúdos de direito podem ser incluídos em conjunto com as várias disciplinas escolares numa dinâmica interdisciplinar, a Cidadania, além disso, inexoravelmente, exige uma prática transdisciplinar e cotidiana. Enquanto o direito pode ser transmitido através de um modo diversificado e crítico, a Cidadania é uma consciência e uma prática que se constrói;
8. Cidadania na escola conduz à reorganização da gestão

escolar, portanto todas as pessoas envolvidas no cotidiano das escolas têm responsabilidade com essa transformação;

9. O professor, no entanto, tem grande responsabilidade nesse processo, na medida em que deve: redimensionar o conteúdo específico a ser lecionado, estimular a participação dos alunos na tomada de decisões quanto à disciplina e às dinâmicas de aula, repensar as formas de avaliação empregadas, ter presença ativa na escola para além de suas aulas etc.

10. Além disso, deve-se preponderar, no ensino superior de direito, uma formação voltada para o desenvolvimento da responsabilidade e do compromisso daqueles que têm acesso a esse conhecimento, estimulando a difusão desse saber perante a sociedade, mormente aos professores do ensino médio e fundamental desde a sua formação acadêmica;

11. É preciso transformar a cultura familiar visando à participação ativa na vida escolar das crianças e adolescentes, no intuito de instigar também a presença dos pais, dos familiares e dos responsáveis em todo o cotidiano escolar e extraescolar dos jovens;

12. A transformação das condições da educação exige uma melhoria significativa na qualidade do ensino.

13. Não obstante, existe um risco real e considerável de apropriação dessas ideias pelo discurso dominante, capaz de subverter suas finalidades a fim de potencializar a condição de dependência jurídica da sociedade, por meio da alienação e fortalecimento do monopólio do direito;

14. A jornada de trabalho é determinante nessa questão, pois para os adultos a vida se resume ao trabalho, o que deixa pouco tempo e poucas opções para outras atividades;

Evidentemente, como fora constatado, a questão não se trata de comprovar cientificamente se a inclusão desses conteúdos realmente transformará a sociedade, isso seria difícil de comprovar através de um estudo dessa natureza. Isso demandaria, talvez, uma geração. Todavia, tem-se a evidência de

que existe uma possibilidade real apta a potencializar a participação individual e coletiva de forma mais consciente a partir da democratização dos espaços escolares e dos saberes ministrados na escola.

A *práxis* consciente nas instâncias institucionalizadas é essencial para a transformação das condições que determinam a desigualdade entre as pessoas.

As exigências legais de consulta ou audiência pública, são exemplos emblemáticos de uma participação meramente formal que esconde o potencial social efetivamente transformador, sob o simulacro de uma pretensa intervenção popular que confere “legitimidade” ao processo.

Ora, essas pessoas se quer são esclarecidas quanto às questões em debate, como então participam conscientes intervindo de forma efetiva?

Não obstante, é claro, não são poucas as oportunidades de intervenção real nessas questões, mas isso ocorre na maior parte das vezes através de lutas, protestos, embates, duramente reprimidos pelo aparelho estatal.

O que se quer dizer com isso tudo é que toda essa mudança está condicionada aos interesses políticos de uma minoria, portanto é processo que se consubstancia através de diálogos e lutas para a sua implementação que podem ser facilmente conquistados ou duramente rechaçados, ou seja, podem surgir do consenso ou do embate.

O certo é que não há como conceber que um direito interfira a todo o momento da vida de uma sociedade sem que todas as pessoas tenham consciência do impacto dessa intromissão e sem que essas pessoas possam decidir sobre a melhor forma de intervenção estatal, no âmbito administrativo, jurisdicional e legislativo.

Não há como defender que o Estado crie as regras do “jogo da vida”, ao mesmo tempo em que essas mesmas regras não são difundidas democraticamente. O que, inclusive, torna praticamente impossível pensar o direito sem o seu poder de coerção, sem o seu monopólio da violência.

O jurídico estatal deve, pois, exercer a sua função pedagógica por meio da educação e não da punição.

Enquanto o direito oficial e institucionalizado no Estado permanecer distante do saber popular será um jurídico descontextualizado, justamente por não ser produto a vontade

consciente do povo. A democratização desse saber – a concretização do direito de conhecer o direito –, assim, é uma questão de justiça.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. **Direito, poder e opressão**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

_____. **O que é justiça**: uma abordagem dialética. 7. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

ALEXY, Robert. **Conceito e validade do direito**. Tradução de Gercélia Batista de Oliveira Mendes. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ALVES, José Augusto Lindgren. Cidadania, direitos humanos e globalização. **Cidadania e justiça – Revista da associação dos magistrados brasileiros**, Brasília, Ano 3, n. 07, p. 92-110, 2. sem. 1999.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Cidadania**: do direito aos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. Cidadania, direitos humanos e democracia: reconstruindo o conceito liberal de cidadania. In: SILVA, Reinaldo Pereira e (Org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTr, 1998, p. 123-134.

_____. **A ilusão da segurança jurídica**: do controle da violência à violência do controle penal. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

_____. **Sistema penal máximo x cidadania mínima**: códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003b.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAJER, Paula. **Processo penal e cidadania**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BALTHAZAR, Ubaldo Cesar. **História do tributo no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. **Teoria geral da cidadania**: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais. São Paulo: Saraiva, 1995.

BARBOSA, Raquel; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid. Infância e direitos humanos: o que a escola tem a ver com isso? In.: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Edufsc, 2008, p. 193-202.

BARUFFI, Helder. A educação como um direito fundamental: um princípio a ser realizado. In.: FACHIM, Zulmar (Coord.). **Direitos fundamentais e cidadania**. São Paulo: Método, 2008, p. 83-96.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e Democracia. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política** – Cidadania, São Paulo: CEDEC, n. 33, p. 5-16. 1994.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, Porto Alegre: UFRS, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1993.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 7. ed., rev. e ampl. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Teoria da norma jurídica**. 4. ed., rev. Tradução de Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. Bauru, SP: Edipro, 2008.

BOLÍVIA. Nueva Constitución Política del Estado. Disponível em: <<http://www.presidencia.gob.bo/download/constitucion.pdf>>. Acesso: 18 março 2010.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria constitucional da democracia participativa**: por um direito constitucional de luta e resistência: por uma nova hermenêutica: por uma repolitização da legitimidade. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

_____. O estado social e sua evolução rumo à democracia participativa. In.: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008b, p. 63-83.

_____. **Do estado liberal ao estado social**. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

BRASIL. Decreto-lei n. 4.657, de 4 de setembro de 1942. Lei de introdução às normas do direito brasileiro. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del4657.htm>>. Acesso em: 12 janeiro 2011.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 outubro 2010.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 janeiro 2011.

_____. Lei n. 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os juizados especiais cíveis e criminais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm>. Acesso em: 12 janeiro 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 janeiro 2011.

_____. Lei n. 10.259, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre a instituição dos juizados especiais cíveis e criminais no âmbito da justiça federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10259.htm>. Acesso em: 12 janeiro 2011.

_____. Comitê nacional de educação em direitos humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **A constituição e o supremo**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Documentação, 2010.

BURDEAU, Georges. **O estado**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do direito geral e Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

CARDIN, Dirceu Galdino. **Desafios da cidadania**. Brasília: OAB, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Sobre o conceito de cidadania: uma crítica a Marshall, uma atitude antropofágica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.100, p. 9-29, jan./mar. 1990.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLAÇO, Thais Luzia. **O ensino do direito no Brasil e a elite nacional**. Trabalho apresentado no Congresso de História das Universidades da Europa e da América. Cartagena, nov. 2004.

COLÔMBIA. Constitución Política de Colombia. Disponível em: <<http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>>. Acesso: 18 março 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. **A nova cidadania**. [S. l.: s. n.], 1992.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

CUSTÓDIO, André Viana; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças esquecidas**: o trabalho infantil doméstico no Brasil, Curitiba: Multidéia, 2009.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. 3. ed. Tradução de Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 2005.

EQUADOR. Constitución de la República del Ecuador. Disponível em: <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Acesso: 18 março 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLORES, Feliciano Edi Vieira. Educação biocêntrica: por uma educação centrada na vida. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 2, p. 41-57, jan./mar. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. 26. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação com prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 46. ed. Tradução de Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo, et. al. **Las reformas educativas en los países del cono sur:** un balance crítico. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

GILISSEN, John. **Introdução histórica do direito.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In.: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Comp.). **La ciudadanía negada:** políticas de exclusión en la educación y el trabajo. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 89-123.

GOMES, Angel de Castro. **Cidadania e direitos do trabalho.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania.** 4. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008, p. 447-467.

GOMES, Luiz Flávio; VIGO, Rodolfo Luis. **Do estado de direito constitucional e transnacional:** riscos e precauções: navegando pelas ondas evolutivas do estado, do direito e da justiça. São Paulo: Premier Máxima, 2008.

GONZÁLEZ, Elsa Inês Rumak de. Avaliação da aprendizagem. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006, p. 319-341.

GRAU, Eros Roberto. **O direito posto e o direito pressuposto**. 7. ed., rev. e amp. São Paulo: Malheiros, 2008.

GRINBERG, Keila. **Código civil e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre a validade e a faticidade. V. II. Tradução de Flávio Bueno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HART, Herbert Lionel Adolphus. **O conceito de direito**. Tradução de Antônio de Oliveira Sette-Câmara. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HESPANHA, Antônio M. **História das instituições**. Coimbra: Almedina, 1982.

HERRERA, Carlos Miguel. Estado, constituição e direitos sociais. In.: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 5-24.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HOBBS, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Tradução de Edson Bini. Contendo a doutrina do direito e a doutrina da virtude. Bauru, SP: Edipro, 2003.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de Luciana Villa-Boas Castelo-Brasnc. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 1999.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história**: lições introdutórias. São Paulo: Max Limonad, 2000, p. 113-140.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARSHALL, Thomas Humphrey; BOTTOMORE, Tom. **Ciudadanía y clase social**. Buenos Aires: Losada, 2004.

MARTINS, Argemiro Cardoso Moreira. O direito romano e seu ressurgimento no final da idade média. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Fundamentos da história do direito**. 4. ed., rev. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 179-211.

MÉXICO. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponível em: <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>. Acesso: 18 março 2011.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **Do espírito das leis**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MORAIS, Jose Luis Bolzan de; NASCIMENTO, Valéria Ribas do. **Constitucionalismo e cidadania**: por uma jurisdição constitucional democrática. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria**. 3. ed. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanna Sawaya. Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, Theodomiro Dias. A nova prevenção. In: ANDRADE, Vera Regina Pereira de (Org.). **Verso e reverso do controle penal**: (des)aprisionando a sociedade da cultura punitiva. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 173-183.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio W. (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 47-64.

PAC, Robert. O genocídio dos índios. In.: PERRAULT, Gilles (Org.). **O livro negro do capitalismo**. 4. ed. Tradução de Ana Maria Duarte, et. al. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 383-389.

PARAGUAI. Constitución de la República de Paraguay. Disponível em: <<http://www.constitution.org/cons/paraguay.htm>>. Acesso: 18 março 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz. Vigotsky, Freire e Morin e a educação para os direitos humanos. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006, p. 167-189.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **A história da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Alcida Rita. **Memórias Samuná**: espaço e tempo em uma sociedade Yanomami. São Paulo: Marco Zero: UNB, 1990.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REIS, Kleiber Gomes. **A importância da cidadania para a eficácia social do plano diretor**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20081009153048944>. Último acesso em: 20 janeiro 2011.

_____. **A cidadania como instrumento de potencialização do princípio da celeridade processual**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20081121101748919>. Acesso em: 20 janeiro 2011.

_____. Cidadão do mundo: uma concepção de cidadania planetária a partir do desenvolvimento da cidadania local. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande-RS, n. 88, a. XIV, mai., 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9568>. Acesso: 17 maio 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Edufsc, 2008.

RIZINI, Irene. **O século perdido**: as raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura; USU Universitária; Amais, 1997.

ROMANO, Santi. **O ordenamento jurídico**. Tradução de Arno Dal Ri Júnior. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na pós-modernidade. **Direito e Sociedade**, Coimbra, n.4, p. 3-12, mar. 1989.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 65, p. 3-76, maio. 2003, p. 3-76.

_____. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver:** os caminhos da produção não-capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jun. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

SOTERO, Luciano. **A crise global financeira e o estado brasileiro:** por um novo destino nacional. Fundação Brasileira de Direito Econômico – FDBE. Disponível em: <http://fbde.org.br/artigos/sotero_a_crise_global_financeira_e_o_estado_brasileiro.htm>. Acesso em: 15 abril 2011.

SOUKI, Lea Guimarães. A atualidade de T. H. Marshal no estudo da cidadania no Brasil. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun., 2006, p. 39-58.

SOUSA, Ana Maria Borges de. Educação Biocêntrica: tecendo uma compreensão. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 5, p. 10-29, jan./jun. 2005.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade**: o direito achado na rua. Experiências populares emancipatórias de criação do direito. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUSA, Mônica Teresa Costa; LOUREIRO, Patrícia (Orgs.). **Cidadania**: novos temas, velhos desafios. Ijuí: Unijuí, 2009.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In.: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coord.). **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 771-788.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. **Manual de processo penal**. 13. ed. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: Saraiva, 2010.

VASCONCELOS, Hélio Xavier de. Capítulo IV – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Artigo 53. In.: CURY, Munir (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 203-205.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. A complexidade e o conhecimento biocêntrico. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 8, p. 63-108, jul./dez. 2005.

VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. **Educação versus punição**: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente. Blumenau: Nova Letra, 2008.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia libertária. In.: FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 9-34.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 3. ed., rev. e atual. São Paulo: Alfa-Omega, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **O inimigo do direito penal**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2007.